

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor (kombinace): Učitelství odborných předmětů

PODPORA INOVACÍ VE VÝUCE STŘEDNÍ
ODBORNÉ ŠKOLY POMOCÍ DALŠÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

SUPPORT OF INNOVATION IN EDUCATION
AT HIGH VOCATION SCHOOL THROUGH
THE FURTHER EDUCATION OF TEACHERS

Bakalářská práce: 09-FP-KPP- 107

Autor:

Bc. Iveta VRABCOVÁ

Podpis:

Adresa:

Oflenda 1

539 01, Hlinsko

Vedoucí práce: PhDr. Dana Kasperová, Ph.D

Konzultant:

Počet

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|----------|
| 60 | 15 | 1 | 6 | 13 | 1 + 1 CD |

V Liberci dne: 8. 7. 2010

Zadání

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 8. 7. 2010.

Bc. Iveta Vrabcová

Poděkování

Na tomto místě je mou milou povinností poděkovat vedoucí práce paní PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za inspiraci, poskytnutí cenných podnětů, laskavost, trpělivost a metodickou pomoc při odborném vedení mé bakalářské práce.

Dále pak děkuji všem, kteří se podíleli na mém výzkumném šetření, bez jejichž vstřícné pomoci, by nebylo možné bakalářskou práci vytvořit.

Anotace

Práce se věnuje problematice inovací ve výuce na střední odborné škole ve spojení s dalším vzděláváním učitelů. První část vymezuje základní definice inovace, jejich rozdělení, dále pak zaměření se na inovace pedagogické. Zabývá se také dalším vzděláváním učitelů, motivací, která pedagogy k dalšímu vzdělávání vede a efektivitou dalšího vzdělávání.

Práce dále představuje výsledky výzkumného šetření, které se orientuje na zkušenosti pedagogů, jejich informovanost v problematice a rozsah nabízených vzdělávacích akcí ve školách i mimo ně.

Výzkum zjišťuje současný stav nabízených vzdělávacích kurzů, přehled seminářů, kterých se učitelé účastní. Vyhodnocuje přístupy pedagogů středních odborných škol k inovacím ve vzdělávání z hlediska délky jejich pedagogické praxe a dobrovolné účasti na seminářích v rámci dalšího vzdělávání učitelů.

Klíčová slova

inovace - další vzdělávání učitelů – motivace - vzdělávací potřeby učitelů

Annotation

The thesis deals with questions of innovations in education at vocational schools in relation to further training of teachers. First part of the thesis specifies basic definition of innovations, their types, and also it focuses on pedagogical innovations. The thesis also deals with further teacher's training, motivation, which drives teachers to further training, and efficiency of further training.

Next the thesis presents results of the research. The research is orientated on teacher's experience, their awareness of their possibilities and a range of available training workshops at schools and outside of them.

The research detects current status of offered trainings, summary of workshops, which teachers attend most likely. The research analyzes vocational school teacher's attitude to

innovation in education in light of the length of their pedagogical service and optional participation on seminars within further training of teachers.

Key words

innovation – further teacher's training – motivation – educational teacher's needs

Die Annotation

Diese Arbeit widmet sich der Innovationsproblematik an der mittleren Fachschule in Verbindung mit der weiteren Ausbildung der Lehrer. Der erste Teil der Arbeit definiert die Grunddefinition und Teilung der Innovations, dann die Ausrichtung auf die pädagogische Innovation. Sie beschäftigt sich dann mit der weiteren Ausbildung der Lehrer, mit der Motivation, die die Lehrer zur Weiterbildung führt, und mit der Effektivität der Weiterbildung.

Die Arbeit stellt dann die Ergebnisse der Forschung vor, die sich auf die Erfahrungen und die Informiertheit der Pädagogen in dieser Problematik orientiert. Weiter zielt sie sich auf den Umfang der Bildungsveranstaltung, die in und ausser den Schulen angeboten sind.

Die Forschung ermittelt den aktuellen Stand der angebotenen Bildungsveranstaltungen, und die Seminareübersicht, an die die Lehrer teilnehmen. Sie bewertet das Herantreten der Pädagogen der mittleren Fachschulen an die Bildungsinnovation aus Sicht der Länge ihrer pädagogischen Praxis und der freiwilligen Teilnahme an den Seminaren im Rahmen der Lehrerweiterbildung.

Die Schlüsselwörter

die Innovation - die Lehrerweiterbildung - die Motivation – die Bildungsbedürfnisse der Lehrer

Obsah

| | |
|------------|---|
| Úvod | 9 |
|------------|---|

Teoretická část

| | |
|---|-----------|
| 1 Inovace | 11 |
| 1.1 Rozdělení inovací | 12 |
| 1.2 Inovační paradigma..... | 13 |
| 1.3 Koncepce řízení inovací..... | 14 |
| 1.4 Pedagogické inovace..... | 15 |
| 2 Další vzdělávání | 18 |
| 2.1 Formy dalšího vzdělávání učitelů | 20 |
| 2.2 Cíle DVU | 24 |
| 2.3 Realizátoři dalšího vzdělávání učitelů | 25 |
| 2.3.1 Institute a programy nabízející inovativní pojetí výuky | 25 |
| 3 Pracovní motivace..... | 28 |
| 3.1 Motivy..... | 29 |
| 3.2 Zdroje motivace | 30 |
| 3.2.1 Hierarchie potřeb | 31 |
| 3.3 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání | 33 |
| 3.4 Vzdělávací potřeby učitelů | 36 |
| 4 Efektivita dalšího vzdělávání učitelů | 38 |

Empirická část

| | |
|---|-----------|
| 5 Charakteristika výzkumu | 40 |
| 5.1 Cíl výzkumu..... | 40 |
| 5.2 Stanovení hypotézy | 40 |
| 5.3 Použité metody | 41 |
| 5.3.1 Dotazník | 41 |
| 5.4 Realizace šetření | 42 |
| 5.5 Statistické zpracování dat | 43 |
| 6 Interpretace výsledků..... | 44 |
| 6.1 Charakteristika respondentů | 44 |
| 6.2 Analýza dalšího vzdělávání učitelů a přehled nabízených kurzů | 45 |
| 6.2.1 Semináře pořádané na školách s inovativní tematikou..... | 45 |
| 6.2.2 Délka trvání konaných seminářů, jejich termíny a četnost pořádání kurzů... 46 | |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 6.2.3 | Formy vzdělávacích kurzů..... | 48 |
| 6.2.4 | Přehled dalších nabízených kurzů v rámci DVU..... | 49 |
| 6.3 | Analýza inovací ve vzdělávání v práci učitele..... | 50 |
| 6.3.1 | Úspěchy a neúspěchy při inovačních procesech učitelů..... | 52 |
| 6.3.2 | Kurzy zaměřené na podporu změn ve vyučování nabízené mimo školu | 53 |
| 7 | Vyhodnocení stanovených hypotéz | 55 |
| | Závěr | 57 |
| | Použitá literatura | 59 |
| | Použité internetové zdroje | 60 |
| | Seznam příloh | 60 |

Úvod

Téma *Podpora inovací ve výuce střední odborné školy pomocí dalšího vzdělávání pedagogů* je v dnešní době stále aktuální a velmi diskutované. Učitelství je povolání, pro které je typická nutnost dalšího vzdělávání, získávání nových znalostí, které učitelé dále uplatňují ve své pedagogické praxi. Důležitost změn v profesi učitele je vymezena v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. Jsou zde kladeny velké nároky na osobnostní a odborné kvality učitelů, které mají být rozvíjeny a upevňovány právě pomocí dalšího vzdělávání učitelů.

Hlavním cílem této bakalářské práce je vymezit teoretickou rovinu inovací v práci učitele v souvislosti s dalším vzděláváním a zjistit jaké postoje k těmto inovačním změnám učitelé zaujmají. Dále také jak velký přínos má další vzdělávání pro pedagogickou praxi učitelů středních odborných škol.

Bakalářská práce se skládá ze dvou stěžejních částí, tj. teoretické a empirické části. V první kapitole teoretické části jsou popsány inovace a jejich rozdělení, také jsou zde vymezeny koncepce řízení inovací a obsah pedagogických inovací.

V druhé kapitole bakalářské práce je věnována pozornost dalšímu vzdělávání učitelů, formám a cílům dalšího vzdělávání. Jsou zde také uvedeny instituce, které se zaměřují na realizaci vzdělávacích programů pro další vzdělávání učitelů, a dále výčet konkrétních institucí a programů, které jsou zaměřeny na inovativní pojetí výuky.

Třetí kapitola této bakalářské práce se zabývá motivací, zdrojem motivace, konkrétně pak motivací učitelů k dalšímu vzdělávání a jejich vzdělávacími potřebami, které jsou právě s motivací úzce spojeny.

V závěrečné kapitole teoretické části je věnována zvýšená pozornost efektivitě dalšího vzdělávání učitelů.

V druhé, empirické části bakalářské práce jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření. Úvodní část detailně charakterizuje vymezené cíle a hypotézy výzkumného šetření a vybranou metodu šetření, tedy dotazník. Interpretace výsledků je zpracována ve třech oblastech – charakteristiky respondentů, analýza dalšího vzdělávání učitelů a přehled

nabízených kurzů v rámci dalšího vzdělávání učitelů, a v poslední části jsou analyzovány inovace ve vzdělávání v práci učitele.

Bakalářská práce je uzavřena diskusí, ve které jsou vyhodnoceny dříve stanovené hypotézy a shrnuty výsledky výzkumného šetření.

Teoretická část

1 Inovace

Slovo inovace pochází z latinského slova *innovare* ve významu obnovit, udělat znova, měnit; tedy i obnova v lidské činnosti a myšlení. Původně je slovo inovace spíše ekonomického charakteru, ale v současnosti je také nezbytnou součástí fungování každého sociálního systému. Jako první použil tento termín v ekonomické oblasti Josef Alois Schumpeter.¹

Inovační politika se začala rozvíjet především po ukončení druhé světové války a stává se „nedílnou součástí společnosti rozvíjející podnikatelského ducha, tvořivost a představivost i ochotu riskovat“ (Rýdl, 2003, s. 10).

Existuje mnoho definic pojmu inovace a její vymezení najdeme téměř ve všech pracích, které se tématu věnují. Před pár lety byl pojem inovace také vymezen v Národní inovační strategii vycházející z pojmu, který byl formulován Evropskou komisí: „Inovace je obnova a rozšíření škály výrobků a služeb a s nimi spojených trhů, vytvoření nových metod výroby, dodávek a distribuce, zavedení změn řízení, organizace práce, pracovních podmínek a kvalifikace pracovní síly“ (Národní, 2004).

Pojem inovace je dnes běžný v mnoha oborech a to nejen v technické sféře, ale také např. v sociologii, kde je pojem inovace vymezen ve Velkém sociologickém slovníku jako (1996, s. 432): „Věc, metoda, jednání chápáné jako novota a zároveň i proces implementace novoty, měnící dosavadní sociální situaci. Lze tedy inovaci chápat jako příspěvek k sociální změně. Pojem inovace je chápán široce od navozování systémové změny až po dílčí zlepšování činností, podmínek, mechanismů, výsledků i práce ve smyslu vyrovnávání rozdílu mezi dosavadní praxí a jinde známými dokonalejšími vzory.“

¹ Josef Alois Shumpeter (1883-1950) český rodák z Třešti u Jihlavy. Stál u zrodu inovační politiky. Shumpeter formuloval pojem inovace jako proces stále obnovy kapitálových zdrojů.

1.1 Rozdělení inovací

Inovace je tedy nějaká změna, kterou lze rozdělit podle různých kritérií. Např. dle CIP EQUAL ČR² jsou inovace děleny takto (říjen, 2006):

- **Procesní inovace** – zaměřena na inovaci postupů vedoucích k dosažení definovaných cílů vytvořením nových metod nebo zlepšením těch stávajících. Tento typ inovace je v praxi nejčastější (například – změna tradičního modelu, kdy do aktivního rozhodování o projektu, plánovaných aktivitách a výstupech byli vtaženi zástupci cílových skupin, vedla k vývoji zcela nových služeb na trhu práce).
- **Inovace cílů** – je zaměřena na formulaci nových výstupů, nových tématických oblastí, nového využití poznatků, tzn., že se soustředí na účel a výsledky projektových aktivit (například – nové cílové skupiny, nové kvalifikace, vytipování nových oblastí s pracovními příležitostmi na trhu práce).
- **Inovace prostředí** – vztahuje se na změnu ve státní správě a ve všech dalších institucích a organizacích. Cílem je změnit současný stav nebo uspořádání.

Inovace se mohou rozlišovat i podle míry novosti (Tidd, 2007, s. 12). Jde o **inkrementální** – přírůstkové inovace, které spočívají v malých zlepšeních nebo **radikální** změny, které transformují způsob, jak o věcech uvažujeme a používáme. Většinou se tyto změny týkají určitého sektoru nebo druhu činností. Inkrementální inovace může být potencionálně říditelná, protože pracuje s tím, co již známe a postupně se to snažíme zlepšit.

² Program iniciativy Společenství EQUAL je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

1.2 Inovační paradigma

I přes rozdílnost v chápání pojmu inovace je možné vytvořit takové paradigma, které je charakterizováno „ve smyslu série myšlenek a názorů strukturovaných uvnitř relativně běžné kultury a sdílených skupinou individualit, jež nám umožňuje jak pochopit, tak ovlivňovat svět kolem nás (Rýdl, 2003, s. 15). Toto obecné paradigma je široce podporováno v zemích Evropské unie a je tvořeno čtyřmi hlavními myšlenkami:

- 1) „myšlenka nového a neobvyklého
- 2) myšlenka oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot
- 3) myšlenka o problému moci
- 4) myšlenka změny“ (Rýdl, 2003, s. 15)

Myšlenka nového a neobvyklého: novost je v inovacích klíčovou myšlenkou. Často se však objevují pochybnosti o tom, zda jsou inovace opravdu původní, či nikoli. Smysl novosti je ale právě v tom, že se odlišuje od původního a ukazuje dále na nové možnosti.

Myšlenka oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot zaručuje již konkrétní realizaci určitých hodnot. Tyto inovace jsou například založeny na stejných principech demokratizace, stejných příležitostech ke vzdělání, apod. Jak již bylo řečeno inovace ve své podstatě „zdokonaluje to, co již existuje a optimalizuje stanovené cíle vzdělávacích systémů“ (Rýdl, 2003, s. 16).

Myšlenka moci vyplývá z přesvědčení, že ten kdo má prvenství nad vzděláváním, má v rukou také moc. Ale ve své podstatě „inovace není ani vlastnictvím těch, kteří stáli u jejího zrodu, ani vlády. Může být definována jako inteligentní výsledek dohod a rozhodnutí vzešlých z jednání, která probíhají víceméně hladce“ (Rýdl, 2003, s. 16).

Myšlenka změny je velice důležitá. Pokaždé, když se uskutečňuje nějaká inovace, je nutností, aby došlo také k nějaké změně. Pokud by tomu tak nebylo, nebyla by inovace realizovatelná. Tyto změny ve způsobu myšlení však nemohou být kontinuální, protože by mohlo dojít k vyčerpání. Dále také může nastat situace, kdy se inovační proces stane rutinním, tedy ničím novým, nepřínosným.

1.3 Koncepce řízení inovací

Výsledkem snažení v komparativním sledování inovací v oblasti vzdělávání byly vytvořeny koncepce řízení inovací. I když jsou rozdíly mezi jednotlivými zeměmi v kultuře, jazyce a historii patrné, povedlo se analyzovat společné tendence na třech úrovních:

- úrovní struktury
- úrovní tématu
- úrovní činitelů (Rýdl, 2003, s. 13-15).

Na úrovni struktur si Rýdl pohrává s myšlenkou centralizovaného a decentralizovaného uspořádání řízení škol. Poukazuje na to, jaké změny vedou k centralizaci, kterou podtrhuje úloha prostředníků mezi politickými představiteli a učiteli. Těmito prostředníky mohou být lektoři, poradci, inspektoři nebo i ředitelé škol. Pro efektivnost inovačního procesu by neměli být tito prostředníci se školou nebo učitelem v hierarchickém vztahu, jelikož by mohlo docházet ke zpomalenému šíření inovací.

Do tématické úrovně spadají oblasti, které jsou Evropskou unií upřednostňovány v rámci přeměny vzdělávacích systémů. Jedná se o tato témata: „stejně příležitosti pro všechny, studium jazyků, multikulturní uvažování a příprava odborníků“ (Rýdl, 2003, s. 14). Identifikace tématické stránky inovací může být také prováděna na základě toho, zda byla prověřena praxí: „integrace problémových nebo hendikepovaných žáků do běžných škol, realizace specifických opatření ve vztahu k etnickým menšinám“ (Rýdl, 2003, s. 14).

Mezi činitele inovací již nespádají pouze učitelé a ředitelé škol, ale také rodiče a místní úřady, které mohou mít na přijetí jednotlivých inovací také svůj podíl. Z výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2008/2009 vyplývá, že manažerské schopnosti ředitelů středních odborných škol dosahují až 82,2 % požadovaného stavu při zavádění inovací do obsahu vzdělávání. Toto zjištění je velice pozitivní, i když 23,4 % učitelů uvedlo, že by přivítalo vyšší podporu a spolupráci se zřizovatelem a dalšími partnery zejména v zajištění materiálních a technických podmínek, případně podporu při modernizaci a potřebné obnově vybavení školy, jelikož na něm je v mnohých případech přímo závislé i zkvalitňování výuky.

Inovaci tedy rozumíme dlouhodobý proces zaměřující se na rozvoj společnosti. Příležitosti pro inovace mohou vznikat tím, že změníme způsob, kterým se díváme na danou problematiku. S tímto novým pohledem můžeme přicházet na nové nápady a podněty k další činnosti. Toto hledisko je v práci pedagoga obzvláště důležité. Inovace však ale nevycházejí pouze od učitelů a jednotlivých škol, ale také ze sféry odborných pracovišť a blízké veřejnosti.

1.4 Pedagogické inovace

Odbornou přípravu a vzdělávání začaly inovace ovlivňovat v padesátých letech minulého století. Do té doby se též vytvářely nové systémy a koncepce vzdělávání. Pokoušeli se o to pedagogičtí myslitelé, jako např. Rousseau, Freinet nebo také Montessoriová. Jejich snahy však v této době nebyly pochopeny a byly považovány za okrajové. Rýdl publikuje tři období šíření inovací v oblasti vzdělávání:

- 60. a 70. léta 20. století,
- 80. léta 20. století
- 90. léta 20. století až dosud (2003, s. 11).

V prvním období vzdělání reagovalo pouze na postupující změny a vnější události. Dále vývoj způsobil, že se inovace začaly nepředvídatelně rozvíjet na úrovni kořenů systémů, které se neztotožňovali s představou vlád, ty chtěly zavádět rozsáhlé reformy, které se týkaly přiměřené role učitele, ale nebylo možné je uskutečnit. V tomto období se také začala rozvíjet ekonomika. Inovace nesla něco nového, nabízela společnosti změnu. Vláda se snažila inovaci ignorovat a dále zaváděla reformy.

Druhé období, které spadá do 80. let 20. Století, vzrůstala touha po demokracii. Lidské zdroje byly nejen vítány, ale také oceňovány. Lidé byli vyzíváni, aby vypomohli při zdokonalování vzdělávacího systému a rozvoji nových věd. Tudíž bylo na inovace pohlíženo jako na něco pozitivního, proto byly také dále podporovány.

Poslední období začalo v 90. letech a trvá doposud. Inovace již nejsou pouze podporovány, ale jsou součástí systému společnosti, což je velmi důležité. „Změny ve vzdělávání jsou prováděny činiteli uvnitř systému, zejména pedagogy. Nové myšlenky a způsoby řešení

přicházejí od samotných učitelů a jsou to právě oni, kdo vytváří většinu novátorských situací v rámci učení a jeho rozvoje“ (Rýdl, 2003, s. 12).

Pojem inovace je v pedagogické terminologii velmi rozšířený, ale jeho definice přesto není v české pedagogické teorii pevně vyhrazena. Dá se na tuto problematiku nahlížet z více pohledů.

Skalková pod pojmem pedagogické inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému a jejich zkvalitňování. Inovační snahy obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, školských institucí, tyto snahy jsou dále také spojeny se společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává k nim podněty. Tyto změny se mohou týkat např. nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot. (Skalková 1999, s. 73).

Průcha ve své práci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* vysvětluje pojem inovace ve vztahu k *modernizaci*. Odráží se o vymezení pojmu modernizace z Velkého sociologického slovníku, kde je modernizace vysvětlována jako: „soubor zásahů do stávajícího systému prováděných s cílem dosáhnout soudobých parametrů. Jde tedy o určitý typ inovace vázaný na soudobá kritéria vyspělosti, dokonalosti, maximální účinnosti“ (1996, str. 644). Podle Průchy je tedy inovace synonymem k výrazu modernizace. Poukazuje na to, že z hlediska pedagogiky není mezi těmito výrazy rozdíl. Jelikož dnešní snahy, které prosazují inovace ve školách, byly donedávna považovány za modernizaci.

Tomuto vymezení však oponuje Rýdl, který uvádí, že pokud budou oba pojmy ztotožňovány, tak může nastat spor o to, který pojem je vlastně ten správný. Při vysvětlování pojmu inovace je důležité brát ohled na společenský kontext jeho vzniku. Inovaci popisuje jako změny v celé struktuře školy. Naopak modernizaci popisuje jako krátkodobé změny, které nezasahují podstatu školy, umožňuje pouze zlepšení nebo zefektivnění práce.

Při vymezování inovací je také problematické spojení s *alternativními školami*. Alternativní školy se začaly objevovat v 70. letech 20. století. Mezi alternativní školy jsou řazeny pedagogické směry, které vznikaly na počátku 20. století v rámci reformní pedagogiky (např. daltonský plán, waldorfské školy, apod.).

Vymezení pojmu alternativní školy je též velmi nejednotné. Skalková pod tímto termínem v širokém smyslu označuje takové školy, které odstraňují nedostatky běžných škol. Tyto školy mají pracovat nově a při tom sledovat velmi různé cíle a hájit různé hodnoty. Odmítají nátlak tradičních škol, tlak na výkon, známkování, vnější kázeň a jednostrannou dominanci učitele. Zdůrazňují schopnost spolupráce, tvořivost, radost z učení, podporují rozvoj celistvé osobnosti, emocionálních i praktických schopností (Skalková, 1995, s. 13).

2 Další vzdělávání

Jelikož se práce zabývá nejen inovacemi, ale také v jejich souvislosti s dalším vzděláváním pedagogů, je nutné vymezit a definovat tuto problematiku.

Co to tedy další vzdělávání je? Termín dalšího vzdělávání má široký význam a zahrnuje různé formy vzdělávání osob, které již prošly nějakým stupněm školního vzdělávání. Tyto formy se dají rozdělit do několika skupin:

- Další vzdělávání pracovníků spojené se zaměstnáním, ve kterém lidé získávají nové dovednosti pro své současné nebo budoucí povolání. Může probíhat buď v institucích podnikového vzdělávání, nebo ve formě rekvalifikačního vzdělávání, které je určeno pro nezaměstnané a pro osoby bez rekvalifikace.
- Studium ve středních a vysokých školách při zaměstnání, rozvíjející se jako dálkové nebo nástavbové studium.
- Zájmové vzdělávání, které nemusí přímo souviset se zaměstnáním. Mohou sem spadat např. jazykové kurzy, sportovní činnosti aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 36).

Další vzdělávání učitelů tedy jednoznačně spadá do první skupiny, jelikož se jedná o získávání nových dovedností a zkušeností již vzdělaného a kvalifikovaného pracovníka.

V odborné literatuře se můžeme setkat nejen s pojmem vzdělávání učitelů, ale také s jeho ekvivalentem další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pozastavme se tedy nad těmito pojmy. Pedagogickými pracovníky rozumíme nejen učitele včetně ředitelů a zástupců škol, ale také výchovné poradce, vychovatele škol a školských zařízení, mistry odborné výchovy, trenéry sportovních škol (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 160). Pojem pedagogický pracovník má tedy široký záběr a je též vymezen v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Kde se pojmem pedagogický pracovník rozumí ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou sociálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.

Další vzdělávání je také vymezeno zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a jeho příslušnou vyhláškou č. 412/2006 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Zákon stanovuje, že pedagogičtí pracovníci mají povinnost se dále vzdělávat, doplňovat a zvyšovat svoji odbornou kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření. DVPP organizuje ředitel školy podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím jednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

V zákoně je dále uvedeno, že se vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání pořádala.

Tato práce je zaměřená na učitele středních škol, proto se dále budu držet termínu další vzdělávání učitelů (dále jen DVU).

V pedagogickém slovníku najdeme tuto formulaci DVU: „vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy je chápáno jako právo a povinnost učitelů v činné službě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 36). Výstižněji a podrobněji však tuto problematiku popisuje ve své práci Kohnová a kol. Uvádějí, že by DVU mělo být přínosem nejen pro učitele, žáky a pro školu, ale také ve svých dlouhodobých důsledcích i pro celou společnost. Charakterizují DVU jako:

- „Systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesní dráhy,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,
- nejrozsáhlejší resortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých,
- jeden ze základních předpokladů transformace školství,
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu“ (Kohnová, 2004, s. 59).

DVU tedy navazuje na jejich přípravné vzdělání, doplňuje je a rozvíjí, přičemž tento proces trvá po celou dobu profese učitele.

2.1 Formy dalšího vzdělávání učitelů

Formy vzdělávacích aktivit se v posledních letech vlivem rozvoje informačních technologií a novodobých teorií učení dost mění, nabídka je velice široká a může být uskutečňována v mnoha podobách. Např. studium textů z internetu, diskusní fóra a učení v rámci e-learningu, mezinárodní návštěvy, výměnné pobyty ve školách, aktivity založené na spolupráci v rámci školy, akční výzkumy, práce na projektech, hospitace, rozvoj pracovních týmů apod. (Lazarová a kol., 2006, s. 19).

Pedagogický slovník také uvádí způsoby organizace výuky, ve které se průběžně další vzdělávání realizuje, např. kurzy, letní školy, semináře a dílny (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 66).

Specifickou formou dalšího vzdělávání může být také samostudium, při kterém si sám učící se subjekt rozšiřuje svoje znalosti. Je to komplexní edukační proces, jehož cílem je osvojení a upevnění trvalých vědomostí, či návyků. Efektivnost je dána tím, zda má jedinec ujasněny svoje cíle, zda je schopný sebemotivace a zda má k dispozici vhodné studijní materiály (Palán, 2002, s. 186).

Samostudium je i legislativně vymezeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jako jedna z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.³

Vzdělávání dospělých, mezi které vzdělávání učitelů jistě také patří, nabízí širokou škálu forem realizace dalšího vzdělávání. Každá tato forma má přesně definované cíle, témata a délku trvání. Lazarová uvádí, že v českém školství je DVU nejčastěji spojováno s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, kurzů a seminářů. Zmíněné formy nejsou v odborné literatuře jednotně vymezeny, ale mají podobné charakteristiky. Pro přehlednost jednotlivých forem vzdělávání použiji tabulku, kterou vytvořila Lazarová (2006, s. 21). V tabulce 1 jsou zachyceny nejen již zmiňované formy

³ Ze zákona pedagogickým pracovníkům přísluší nárok na volno v rozsahu 12 pracovních dnů v roce na samostudium, nebrání-li tomu vážné provozní důvody (Zákon, 2004, § 24, odstavec 7).

práce, ale dále také pojmenování vzdělavatel, kteří vzdělávání řídí, délku trvání, témata, cíle a v neposlední řadě i metody práce.

Tabulka 1 Přehled forem vzdělávacích akcí

| Forma vzdělávání a vzdělavatel | Délka trvání a opakování akce | Typická témata | Cíle akce | Způsob řízení a převažující metody práce |
|--------------------------------|--|---|---|--|
| Přednáška | Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda. | Široce nebo úzce tematicky vymezená, teorie, zajímavosti, předpisy apod. | Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Poznatky z cesty do Himalájí.“ | Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastník se spíše nepočítá. |
| Přednášející Lektor | | | | |
| Školení | Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovou, někdy zakončení zkouškou. | Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod. | Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Školení bezpečnosti práce.“ | Přednášení, aktivita je na straně školitele, příp. možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá. |
| Školitel Instruktor Lektor | | | | |
| Seminář | Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i akce, navazující opakování. | Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství apod. | Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím diskusí a reflexem příp. spíše povrchního zážitku. Příklad: „Práce s žáky s poruchami učení.“ | Přednášení a animace, krátké přednášky, diskuse, výměna zkušeností cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka. |
| Lektor Facilitátor | | | | |
| Kurz | Krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá, jednorázová i akce. Cyklus seminářů. | Jazykové, pobytové, počítačové, úzce vymezených dovedností (asertivity, šití, ...) aj. | Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy. Příklad: „lyžařský nebo jazykový kurz.“ | Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, animace, krátké přednášky, diskuse, výměna zkušeností cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka. |
| Lektor Instruktor | | | | |
| Výcvik | Dlouhodobá, opakovaná akce s návaznostmi a s intervizemi skupinami, mnohdy zakončení zkouškou. | Psychoterapie, rozvoj konkrétních sociálních dovedností, osobností rozvoj založená na konkrétní teorii. | Získat širěji definovanou dovednost spojenou s rozvojem osobnosti, obvykle jde o změnu kognitivních schémat. Příklad: „Výcvik v systemické psychoterapii.“ | Aktivita na straně účastníků, animace, facilitace, podpora nácviku, prožitková cvičení, supervize, ověřování v praxi, reflexe praxe, samostatnost a kreativita účastníka vysoká. |
| Lektor Facilitátor | | | | |
| Dílna | Krátkodobá, obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu. | Konkrétní pracovní postupy – didaktika, vyučovaný předmět. | Naučit se pracovní postupy, získat informace a základy nové dovednosti. Příklad: „Vázání suchých květin.“ | Aktivita na straně účastníků, nácvik, dovednosti, ukázky. |
| Lektor Animátor | | | | |

Nejběžnější vzdělávací formou je **přednáška a školení**, která je spojená s krátkodobým, jednorázovým předáváním informací o daném tématu. Aktivita je na straně přednášejícího, který monologickým způsobem objasňuje danou problematiku.

Seminář je forma výuky běžná na vysokých školách, doplňuje přednášky. Počítá se zde se zapojením účastníků do diskuse a vzájemnou výměnou jejich zkušeností. Semináře se v praxi dalšího vzdělávání učitelů vztahují k různým tematickým obsahům z oblastí vyučované disciplíny, obecné nebo oborové didaktiky apod.

Kurzem se rozumí krátkodobý program nebo část vzdělávacího programu, který se vztahuje k určitému časovému úseku výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110). Bývá spojován se vzděláváním v oblasti výpočetní techniky, jazyků, či se získáváním jiných specifických dovedností.

Na osobnostní rozvoj je zaměřen **výcvik**, ten je obvykle spojován s psychologickou tematikou. Jeho trvání je dlouhodobé a je spojen s ověřováním získaných dovedností v praxi. Mnohdy musí absolventi projít závěrečným prověřováním získaných vlastností a dovedností.

Dílna „je organizační forma skupinového řešení problémů. Pracovní skupina si vyměňuje názory, navzájem je porovnává a hledá optimální řešení“ (Palán, 2002, s. 240). Ve spojitosti s dalším vzděláváním učitelů jde o krátkodobý nácvik psychomotorických dovedností, může se také jednat o určitý didaktický postup s ukázkou konkrétní praxe. Tato forma vzdělávání má krátkodobý charakter.

Jednotlivé formy DVU se tedy od sebe liší především svým zaměřením, metodami práce a cíli.

Akce DVU jsou realizovány v době vyučování, ze kterého je učitel uvolněn a je za něj zajištěno suplování. Kurzy také mohou probíhat v pracovní dny po vyučování nebo ve dnech pracovního klidu.

V posledních letech, především v souvislosti s požadavkem na autonomní rozvoj škol zevnitř, sílí tendence přenášet aktivity dalšího vzdělávání učitelů, tedy vzdělávacích akcí přímo do škol. Každá škola může rozvíjet vlastní programy za účelem vzdělávání učitelů a

podpory jejich profesionálního růstu. V českém školství stále více také pronikají snahy o spolupráci mezi školami. Nejčastěji vznikají regionální sdružení škol, v jejich rámci může být spolupráce velmi efektivní a ekonomická. Partnerské školy společně navrhují, financují i organizují vzdělávací akce, kterých se poté účastní skupina učitelů příslušných škol. Škola tak může čerpat zkušenosti od kolegů z jiných škol. Dobrým nápadem je také navštěvování škol zkušeným lektorem, samozřejmě pouze mezi partnerskými školami. V jiné škole se učitel v roli lektora může cítit bezpečněji. Tato zajímavá praxe, ale není v českých školách mnoho využívána. Podstatně častěji a dnes již zcela běžně navštěvují vnější lektoři školy, např. vzdělávání týmů učitelů v srpnovém přípravném týdnu (Lazarová, 2006, s. 201).

Jak ukazují výsledky České školní inspekce za školní rok 2008/2009, v dalším vzdělávání učitelů hraje v dnešní době velkou roli aktivní zapojení škol ve spolupracujících sítích škol ať už v asociacích a sdruženích škol stejného typu, nebo neformálních sdruženích v předmětových oblastech. Tento dynamický prvek rozvoje učitelů není až na výjimky centrálně účinně využíván a podporován. Poptávka od učitelů však mnohonásobně převyšuje nabídku a kapacity tak, jak jsou nastaveny.

Z průzkumu České školní inspekce dále vyplývá, že pedagogové nejvíce navštívili semináře s názvem *Vzdělávání s metodickým zaměřením*, které se zabývaly inovacemi metod, školskými předpisy apod.

2.2 Cíle DVU

Cíle DVU mají velice široký záběr. Další vzdělávání učitelů lze chápat jako za „mocný instrument vzdělávací politiky ve službách snah o modernizaci vzdělávacího systému“ (Lazarová a kol., 2006, s. 15). V tomto případě se ale jedná o úzké vymezení cílů vzdělávání v zájmu potřeb školské politiky. Širší pojetí cílů DVU je zaměřeno na poskytování zdrojů poznání, ve kterém se spoléhá na „uvědomělost a zodpovědnost učitelů ve vztahu k vlastnímu rozvoji“ (Lazarová a kol., 2006, s. 15).

Cíle DVU mohou být definovány i se zaměřením na jednotlivce – učitele. Při definování cílu pro jednotlivce se vychází z požadovaných kompetencí učitele. Mezi cíle, které jsou zaměřeny na rozvoj učitele patří například:

- zlepšit vlastní kompetence a kvalifikaci,
- naučit se zapojovat do změn a dění v instituci,
- přispět k profesionalizaci, stát se více odpovědným a autonomním,
- účastnit se vytváření kolektivní identity,
- přizpůsobit osobní kvalifikaci své pozici,
- získat nástroje potřebné k účasti na změnách a inovacích

(Lazarová, 2006, s. 15).

Cílem DVU je tedy stav, kdy učitel ve své praxi systematicky a cílevědomě využívá nově nabytých vědomostí a dovedností. Učitelé by měli dosáhnout toho, aby inovovali svou práci a zařazovali to, co se nově naučí do svého vlastního způsobu práce. Ve skutečnosti toto uplatňování nabytých zkušeností však není tak jednoduché, neboť se vzdělávání koncentruje především na technologickou rovinu práce učitele (na jeho výkon ve třídě, práci se žáky, na užití metodických a didaktických postupů). Inovace mají však i mnoho jiných dimenzí, které nejsou vázány pouze na technologickou rovinu práce učitele. Jedná se např. o rovinu osobnostní a kulturní. Pokud se ale DVU koncentruje pouze na jednu rovinu inovace, znamená to, že z větší části nese odpovědnost za inovaci samotnou účastník vzdělávání, tedy učitel (Lazarová a kol, 2006, s. 99).

2.3 Realizátoři dalšího vzdělávání učitelů

Na realizaci DVU se podílí celá řada institucí, jejich počet se neustále navyšuje. Jednotlivé druhy DVU nemají striktně určeného realizátora, některé druhy DVU mohou být však realizované pouze danou institucí (např. kvalifikační vzdělávání mohou zajišťovat pouze vysoké školy). DVU mohou nabízet instituce, které spadají pod resort školství nebo soukromé organizace, občanská sdružení, nadace, atd.

2.3.1 Instituce a programy nabízející inovativní pojetí výuky

V následující části budu pozornost věnovat pouze konkrétním institucím a vzdělávacím programům, které se zaměřují na další vzdělávání učitelů v souvislosti s inovativními prvky vzdělávání.

- **Národní institut pro další vzdělávání**

Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV) vznikl v roce 2004 spojením pedagogických center a poskytuje nejrozsáhlejší nabídku v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Přípravuje a nabízí přednášky, kurzy a semináře. Výhodou NIDV je velmi široká lektorská základna a celostátní působení, proto se věnuje zejména tématům, která je potřeba řešit pružně v celostátním měřítku⁴.

Nabídka kurzů v oblasti Rámcových vzdělávacích programů pro pedagogy středních škol je následující:

- *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*
Seminář je zaměřen na rozpoznání forem a příčin agrese, pochopení základních pojmů a příčin vzniku narušených vztahů kolektivu.
- *Etická a prosociální výchova*
Seminář vychází z prezentace prosociálního chování jako kontrastu s chováním egoistickým a agresivním. Účastníci jsou cvičeni ve vedení diskuse s morálním

⁴ Více k vzdělávacím programům NIDV <<http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/programova-nabidka.ep/>>.

obsahem, s využíváním příběhů při ovlivňování mravní stránky osobnosti svých svěřenců.

- *Cesty k efektivnější výuce – teambuilding*

Cílem semináře je naučit spolupracovat více osob při řešení složitějších úkolů. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali zvolit vhodné metody, rozdělit sociální role a naplánovat si činnost, rozdělit dílčí úlohy, řešit dílčí spory, spojit dílčí výsledky do většího celku a celkově si pomáhat.

NIDV je také zaměřen na realizaci národních projektů, na které čerpá prostředky z Evropského sociálního fondu. Patří sem *Národní projekt Koordinátor*, který byl realizován v rámci zapojení škol do inovace výuky. Cílem bylo vyškolení tým koordinátorů, kteří mají za úkol pomáhat škole při tvorbě jejich Školního vzdělávacího programu. Dále pak *Národní projekt Brána jazyků*, tento projekt je v rámci podpory celoživotního vzdělávání zaměřen především na rozvoj jazykových a metodických kompetencí. Třetím a zároveň posledním projektem je *Národní projekt Úspěšný učitel*, který je zaměřený na vzdělávání a zvyšování kompetencí ředitelů škol a vedoucích pracovníků, hlavně v oblasti kurikulárních změn a nového rozvoje školy, řízení kvality a jejího hodnocení.

- **Step by Step ČR**

Organizace Step by Step Česká republika se zajímá o celoživotní vzdělávání učitelů všech stupňů a typů škol a transformace vzdělávací soustavy ČR. V rámci dalšího vzdělávání nabízí organizace celou řadu základních nebo prohlubujících seminářů vzdělávacího programu *Začít spolu* ve formě letních škol, workshopů, otevřených seminářů, konzultací, atp. Vše se uskutečňuje interaktivní formou. Oblasti nabídky seminářů jsou například: klíčové kompetence, hodnocení žáků, osobnostně sociální výcvik pedagogů, interakce učitel-žák, atd.

Organizace v současné době realizuje pro pedagogy středních škol projekt s názvem *Předsudky jsou OUT*. Cílem tohoto projektu je posílit školy v oblasti interkulturního vzdělávání zážitkovou a projektovou formou, snížit tendenci utváření postojů a názorů na základě zažitých stereotypů a předsudků, zvýšit informovanost o situaci národnostních a etnických menšin žijících v ČR⁵.

⁵ Více o organizaci Step by Step ČR a projektu Předsudky jsou OUT
<http://www.sbscr.cz/?t=1&c=26&p=69#zacatekclanku>

- **Kritické myšlení**

Kritické myšlení je občanské sdružení, které rozvíjí program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (Fading and Writring for Critical Thinking, dále jen RWCT), tento vzdělávací program zdůrazňuje zejména přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu. Nabízí konkrétní metody, strategie a techniky, které učitel může snadno využít ve výuce. Tento vzdělávací program učí pedagogy využívat čtení, psaní a diskuzi k rozvíjení samostatného myšlení žáků, tvořivosti, schopnosti spolupracovat, apod. Aktivní metody, které RWCT využívá, umožňují proces učení „prožít“. Vedou žáky především k diskuzi a odhalování dalších zdrojů informací. Patří mezi ně např. volné psaní, myšlenkové mapy, brainstorming, apod.

Vzdělávací program RWCT nabízí i vzdělávací akce, které jsou akreditované MŠMT ČR. V nabídce jsou samostatné kurzy zaměřené na osvojení si pravidel vzdělávacího programu RWCP, tak i na školní kurikulum⁶.

- **Dokážu to?**

Pedagogický projekt Dokážu to? je vzdělávací program pro jednotlivé pedagogy i celé školy, který se zaměřuje na rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí. Pomáhá tím učitelům lépe poznávat své žáky a vést výuku tak, aby byla pro žáky zajímavá a motivující. Vzdělávací program Dokážu to? Nabízí velké množství kurzů, které jsou zaměřeny právě na osobnostně sociální výchovu. Tento projekt naplňuje vize kompetencí MŠMT ČR a je zcela v souladu s aktuálními trendy v českém i evropském školství⁷.

Výčet institucí a programů není úplný, ale pro přehled nabídky vzdělávacích aktivit pro učitele v rámci dalšího vzdělávání spojeného s inovativními prvky je dostačující. Všechny vzdělávací aktivity jsou akreditovány MŠMT ČR.

⁶ Více o občanském sdružení kritické myšlení <www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php>

⁷ Bližší informace o projektu dokážu to? <<http://www.dokazuto.cz/>>

3 Pracovní motivace

Pojem motivace pochází z latinského slova *movare*, což znamená hýbati, pohybovati. Lidská motivace se vztahuje k příčinám chování, aktivuje člověka, dává mu konkrétní cíle a směr v jeho chování. Jedna z definic říká, že „v širším slova smyslu lze motivaci chápat jako souhrn faktorů, které podněcují, zaměřují a regulují chování člověka“ (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 122). Pokud člověk vyvíjí nějakou činnost, musí k ní být nějakým způsobem motivován, mít k ní důvod a pohnutku. Tyto pohnutky mohou být dvojího druhu:

- **vnitřní** (potřeby a pudy, což jsou nejsilnější motivační činitelé, dále pak zájmy, emoce, návyky, postoje, hodnoty, cíle, ideály apod.)
- **vnější** (vycházející z okolí, např. odměny, tresty, příkazy, prosby, nabídky)

Vnější podněty mohou budít a uspokojovat lidské potřeby, čímž působí také na motivaci vnitřní.

Mimo pojmu motivace se též používá pojem motiv, který je možné chápat jako vnitřní dispozice a motivaci jako proces realizovaný vztahem mezi motivem a podměťovou situací.

3.1 Motivy

Motiv je každá vnitřní pohnutka, která podněcuje chování člověka. Je charakteristické, že člověk jedná převážně na základě motivů, které si uvědomuje, může o nich tedy uvažovat, hodnotit je, přijímat je, či odmítat. Na jednání člověka nepůsobí většinou motiv izolovaný, ale jedná se zpravidla o soubor motivů (pohnutek). Když se tyto motivy navzájem doplňují, může docházet k zdůrazněnému jednání člověka. V opačném případě však dochází k narušování jednání, které je zapříčiněno různými motivy, přičemž každý z nich směřuje k jinému cíli (Růžička, 1996, s. 8).

Motivy se dle různých kritérií mohou dělit na:

- **vnitřní a vnější**

Vnitřní motivace má silné zdroje v základních lidských potřebách a také ve interiorizovaných hodnotách. Z vnitřní motivace děláme ty věci, které nás baví, které máme rádi. Ale závisí na nich také ty činnosti, které pro nás nejsou atraktivní, ale o kterých jsme přesvědčeni, že jsou potřebné a správné. Důvody, pro které se takové činnosti dělají nebo pro které se chováme určitým způsobem, přijali jsme je za vlastní, zařadili je mezi své hodnoty.

Na základě *vnější motivace* děláme činnosti, které sice neuspokojují naše potřeby, ale děláme je proto, abychom se vyhnuli nepříjemnostem. Mezi vnější činitele patří odměny (pochvala, dary, úsměvy, apod.), tresty (např. napomenutí, důtka, pokuta, trest odnětí svobody), příkazy, prosby, nabídky a vzory.

Vnitřní motivy jsou vzájemně spjaty s motivy vnějšími, vnější požadavky by ve výsledku měly být jedincem přijaty.

- **vědomé a nevědomé**

Nevědomé motivy jsou takové, které ovlivňují naše chování, aniž bychom si to uvědomovali.

- **pravé a vznešené**

Motivy, které navenek prezentujeme. Když jsou motivy chování společensky nepřijatelné, jedinec je zpravidla skrývá a uvádí místo nich takové, které společnost akceptuje. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 123)

3.2 Zdroje motivace

Zdroje motivace jsou skutečnosti, které motivaci vytvářejí. Poskytují informace o tom, jak motivace vzniká a z čeho pochází. Mezi základní zdroje motivace patří potřeby, návyky, zájmy, ideály a hodnoty.

- **Potřeby**

„Potřeba je nejsilnější motivační činitel, je to stav nedostatku nebo nadbytku, který člověk pociťuje jako nepříjemný, a proto má snahu jej odstranit, tj. danou potřebu uspokojit (nasytit)“ (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 126)

- **Návyky**

Každý člověk udržuje nějaký životní režim nebo alespoň pravidelně vykonává nějaké činnosti, ty se týkají zejména osobní hygieny, stravování, pracovní a studijní oblasti. Základem těchto činností jsou návyky. Návykem jsou tedy označovány opakované, zautomatizované způsoby jednání člověka v určité situaci. Vytváření žádoucích návyků jedince je závažným úkolem výchovy nebo také sebevýchovy.

- **Zájmy**

Je možné je charakterizovat jako trvalejší zaměření člověka na určitou oblast předmětů. Zájmy aktivizují člověka, jsou spojeny se snahou po poznání. Zájmy člověka se vyvíjejí postupně, v mladistvém věku bývají většinou nestálé, k jejich upevnování dochází až v období dospívání.

- **Ideály a hodnoty**

Ideály a hodnoty člověka vyplývají z jeho osvojených morálních měřítek, kodexů a společensky žádoucích názorů. Ideály se zpravidla vytvářejí pod vlivem společenského hodnocení, vyjadřují jeho mínění a přesvědčení. Určují stanoviska, které člověk zaujímá, proto také patří k významné charakteristice jeho osobnosti. Hodnoty jsou vlastnosti, které člověk přisuzuje určitému objektu podle toho, jak uspokojuje jeho potřeby a zájmy. (Růžička, 1996, s.17)

3.2.1 Hierarchie potřeb

Teorií potřeb se zabýval americký psycholog Abraham Maslow, který chápe potřebu jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví. Potřeby jsou uspořádány hierarchicky podle naléhavosti. Maslowovo uspořádání potřeb je uváděno od nejnižších (základních) k vývojově nejvyšším.

1) Biologické potřeby

Tyto potřeby jsou považovány za základní, nejnižší, které souvisejí s porušením vnitřní rovnováhy organismu. Jedná se o primární potřeby lidského těla, jako je např. potřeba potravy, vody, tepla, kyslíku, vyměšování a sexu.

2) Potřeby bezpečí

Mezi potřeby bezpečí patří ochrana před tělesným poškozením, nemocí, ekonomickým strádáním a neočekávanými pohromami.

3) Sociální potřeby

Sociálně zaměřené potřeby se vztahují k interakci s druhými lidmi a zahrnují potřebu být akceptován druhými lidmi, někam patřit, být sociálně začleněn.

4) Potřeby sebeúcty

Zahrnují jak potřebu vědomí významu pro ostatní lidi (sebeúcta), tak potřebu skutečného uznání od ostatních lidí, potřebu respektu. Uznání musí být pocíťováno jako oprávněné a zasloužené. Uspokojení těchto potřeb vede k pocitu sebedůvěry a prestiže.

5) Kognitivní potřeby

Do této skupiny potřeb spadá touha po poznání a získávání nových zkušeností. Projevuje se např. jako zvědavost.

6) Estetické potřeby

Touha po souměrnosti, nějakém řádu a kráse kolem nás.

7) Potřeba seberealizace

Nejvyšší úroveň potřeb, do kterých spadá schopnost člověka realizovat své schopnosti, rozvíjet talent, být tím, kým mohu být (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 130).

Všechny uvedené úrovně potřeb tvoří hierarchicky uspořádaný systém tzv. pyramidu potřeb, která je typická svým přednostním právem, které spočívá v tom, že výše postavené potřeby se začínou projevovat pouze tehdy, když byly již náležitě uspokojeny potřeby níže postavené. V konfliktních situacích převládají nižší potřeby nad potřebami výše postavenými (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 1996, s. 93).

Pyramida potřeb pak dle Holečka, Miňhové a Prunnera vypadá následovně:



Obrázek č. 1: Malowova pyramida potřeb

Zdroj: vlastní

3.3 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Jak již bylo zmiňováno, za každou lidskou činností spočívá nějaká motivace. I učitel je tedy někým nebo něčím motivován ke svému profesnímu rozvoji. Motivaci učitelů k učení je nutné považovat za nezbytnou podmínku efektivity dalšího vzdělávání učitelů.

Při bližším zkoumání motivace učitelů k dalšímu vzdělávání se B. Lazarová ve své práci setkala s širokou škálou pojmů, které se vztahují k motivaci. Např. vzdělávací potřeby, různé certifikáty, ohodnocení ze strany vedení, cestování, peníze, (ne)spokojenost s kvalitou DVU, apod. Jde tedy vždy o splnění vnitřních a vnějších potřeb, které tlumí, či podporují motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání.

Lazarová sjednotila všechny pojmy, které podněcují pedagogy k dalšímu vzdělávání a rozdělila je do několika základních kategorií, které mohou být pokládány právě za hlavní podmiňující determinanty.

- **Trvalejší osobnostní rysy**

Dokreslují osobnost každého člověka, která je dotvářena okolnostmi a vnějšími vlivy v průběhu celého života. Ochota vzdělávat se nesouvisí pouze s motivací, ale také s tzv. personálními složkami inteligence (otevřenost k učení, svědomitost, píle).

- **Věk učitele**

Věk učitele vzhledem k motivaci k profesnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání vytváří sice důležitou roli, ale nestává se pravidlem, že by učitel na konci své kariéry nebyl motivován ke vzdělávání. I když je nutno podotknout, že rizika jsou zřejmá, např. únava, zvýšená potřeba klidu, syndrom vyhoření.

- **Kariérní postup**

V tomto případě učitele motivuje především vidina dalšího kariérového postupu a s ním spojená i vidina vyššího platového ohodnocení.

- **Pohlaví**

Každé pohlaví má svá specifika, předpokládá se, že muži aspirují k vyšším pozicím.

- **Zkušenost učitelů s dalším vzděláváním**

Významnou roli může sehrát zkušenost a s ní spojená spokojenost, či nespokojenost učitelů s jejich dalším vzděláváním. Někteří učitelé také zaujímají postoj, že DVU nemá cenu a zúčastňují se vzdělávacích akcí jen proto, aby se ve svém postoji utvrdili.

- **Osobní a rodinný kontext**

Vzdělávání některých učitelů může být znesnadněné např. jejich rodinnou situací, zdravotním stavem apod.

Je zřejmé, že tyto faktory, ovlivňující motivaci učitele k dalšímu vzdělávání jsou vzájemně provázány a není tudíž možné je studovat odděleně. Propojení těchto pohnutek, ať už je uvědomělé nebo ne, výrazně ovlivňuje profesionální chování učitele a jeho volbu další vzdělávací cesty. Učitelé, kteří se vzdělávacích akcí účastní, Lazarová rozděluje do jednotlivých motivačních typů:

- **Učitel dravec**

Hned od počátku své kariéry nápadně a viditelně směřuje na nejvyšší místa (ředitel, inspektor), chce být vždy nejlepší. Tento typ učitele se projevuje především svou aktivitou, odvahou a bojovností

- **Učitel funkcionář**

Vzdělává se, protože ví, že to ke své profesi potřebuje, účastní se povinného školení a dobrovolně se zaměřuje pouze na ty témata, která souvisejí s jeho postavením ve škole. Tento typ učitele nepomýšlí na vyšší pozice.

- **Učitel vědec**

Učitel o další vzdělávání jeví hluboký zájem, někdy až nadšení, nejdůležitější pro něj je prohloubení jeho znalostí a dovedností. Angažuje se i mimo školu a velmi často vydává i publikace se svými poznatky a zkušenostmi.

- **Učitel praktik**

Další vzdělávání přijímá a chápe jej jako cestu ke zkvalitňování své práce. O studovanou problematiku má zájem, ale není oddán pouze jednomu okruhu, jeho zájmy jsou podstatně širšího charakteru.

- **Učitel sběratel**

Je aktivní, vzdělává se, neboť ví, že by se mu to v budoucnu mohlo zúročit. Z tohoto důvodu se také obvykle vzdělává v jakémkoli směru, aniž by o tom hlouběji přemýšlel. Převážně si ale z nabídky vzdělávacích kurzů vybírá takové, které by mohl uplatnit i mimo školu, např. počítačový kurz.

- **Učitel hledač**

Do této kategorie spadají zejména mladí učitelé bez zkušeností, jsou přesvědčeni o tom, že mají co dohánět. Obvykle je zajímá širší záběr témat, neboť se potřebují zbavit především vlastní nejistoty.

- **Učitel návštěvník**

Vzdělávacích akcí se zúčastňuje jenom proto, aby splýnul s davem, bývá většinou pasivní. Další vzdělávání mu nedává mnoho smysl.

Jako každou typologii je nutno i tuto vnímat jako přehlednější syntézu zdrojů motivace učitelů k dalšímu vzdělávání. Žádný typ se obvykle nevyskytuje v ryzé podobě, je třeba přihlížet i na dynamiku rozvoje profesní dráhy každého učitele (Lazarová a kol., 2006, s. 78-85).

Je nutné poukázat na to, že je velice obtížné odhalit motivace učitelů k jejich dalšímu vzdělávání, jelikož ve valné většině jde o souhrn více faktorů, které motivaci podněcují nebo potlačují. Jak již bylo zmíněno, je mnoho determinantů ovlivňujících DVU. Mezi důležité faktory patří ne/dobrovolná účast pedagogů na seminářích a s ní spojená i jejich motivace, která je nejdůležitějším faktorem efektivity DVU. Tato účast dále také souvisí s chováním učitelů na vzdělávacích akcích a jejich ochotnou přijímat nové informace a odnášet si z kurzů nové podněty, které dále mohou uplatňovat ve své pedagogické praxi.

3.4 Vzdělávací potřeby učitelů

Učitel se pohybuje v celé řadě potřeb, potřeb školské politiky, potřeb školy a v neposlední řadě svých vlastních vzdělávacích potřeb a zájmů. Mnohdy bývá velice těžké je rozpoznat a pohybovat se v nich. Učitelé, stejně jako každý jiný člověk zcela přirozeně preferují naplňování svých vlastních vzdělávacích potřeb, které se mohou vztahovat např. k přímé práci se žáky ve třídě.

Vzdělávací potřeby učitelů mohou být stejně jako jakékoli jiné potřeby nedostatečně reflektované. Tím se může zvyšovat riziko jejich nenaplnění se, což může být doprovázeno řadou nepříjemných pocitů (napětí, strach, úzkost, nervozita).

Obecně lze říci, že potřeby učitelů k dalšímu vzdělávání se vztahují k jednotlivým oblastem učitelských kompetencí, na základě toho je Lazarová rozděluje do několika základních oblastí učitelských kompetencí:

- **Předmětová/oborová**

Učitelé se potřebují zdokonalit ve svém vyučovacím předmětu. Jejich znalosti jsou doplňovány samostudiem z odborné literatury. Navštěvují akce DVU zaměřené na problematiku oboru mají krátkodobý charakter. Získané poznatky lze poměrně rychle využít v pedagogické praxi.

- **Didaktická a psychodidaktická**

Učitelé se zajímají o nové vyučovací formy a metody. V DVU se jedná zejména o dílny a semináře, nové poznatky lze také rychle aplikovat do praxe.

- **Pedagogická**

Tyto potřeby bývají nejméně pocítované. Jedná se o semináře zaměřené na otázky výchovy, vzdělávání a znalosti z oblasti školské soustavy.

- **Diagnostická a intervenční**

Učitelé pocítují potřebu zdokonalit a prohloubit své znalosti v oblasti výchovných a výukových problémů dětí a jejich kolektivu. Vzdělávací akce jsou koncipovány jako epizodické a krátkodobé, získané poznatky a dovednosti je nutné ještě dlouho v praxi ověřovat. Učiteli chvíli trvá, než se je naučí vhodně používat.

- **Sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitelé mají nedostatky v jednání se žáky, kolegy, či rodiči, tudíž je důležité zdokonalit jejich komunikativní schopnosti. Vzdělávací akce jsou zaměřené např. na rozvoj a odporu spolupráce, asertivitu, efektivní komunikaci. Tyto výcviky jsou déle trvající a jejich ověřování v praxi má také dlouhodobý charakter.

- **Manažerskou a normativní**

Učitelé potřebují získat dovednosti v oblasti školní legislativy, školské politiky, organizace stáží apod.

- **Profesně a osobně kultivující**

Učitelé se chtějí osobnostně rozvíjet. Jedná se o semináře a déle trvající výcviky, které jsou zaměřené nejčastěji na sebereflexi a reflexi praxe.

Výzkum poukázal na to, že ředitelé považují za nejvýznamnější kompetence diagnostické a intervenční a oborově předmětové. Učitelé pak sami pociťují největší potřebu vzdělávat se v odborně-předmětové a didakticko-metodické (Lazarová a kol., 1996, s. 67).

4 Efektivita dalšího vzdělávání učitelů

Když učitelé navštěvují vzdělávací akce a aktivně se jich účastní, neznamená to ještě, že lze učitele považovat za inovujícího, reflektivního a schopného. DVU tedy vždy nemusí být přínosné pro učitele, školu ani žáky.

Efektivita se u vzdělávacích akcí jen obtížně posuzuje, bývá často chápána synonymně s pojmy kvalita akce, úspěšnost akce nebo spokojenost účastníků. Tyto pojmy jsou snáze rozpoznatelné, hodnotitelné a úzce s efektivitou vzdělávání souvisejí (Lazarová a kol, 2006, s. 39). Efektivnost vzdělávání je v pedagogickém slovníku vysvětlována jako komplexní pojem, vyjadřující za jakých podmínek se určité vstupy vzdělávacích akcí vedou k určitým výstupům. Za vstupy se považují faktory, které jsou dané charakteristikami subjektů a obsahu vzdělávání, podmínky tvoří charakteristiky procesů výuky. Jako výstupy jsou chápány vzdělávací výsledky a efekty vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 55).

Efektivní akce by měla přinášet jasný a dobře rozpoznatelný užitek mnohým subjektům na všech úrovních:

- na úrovni jednotlivců (žáci, učitelé, apod.),
- na úrovni školy,
- na celospolečenské úrovni.

Jak již bylo zmiňováno výše, efektivita dalšího vzdělávání je považována za výslednici působení mnoha faktorů. Lazarová ve své publikaci rozděluje tyto faktory do několika úrovní:

- 1) úroveň školské politiky
- 2) úroveň školního prostředí
- 3) úroveň vzdělávacích metod a procesů učení.

Na úrovni **školské politiky** jde o obecné nastavení podmínek, za kterých může být DVU považováno za užitečné a efektivní. Jedná se především o koncepcce, o finanční podporu ze strany státu, o vymezení transparentního kariérního růstu učitelů ve vztahu k jejich

dalšímu vzdělávání apod. Na této úrovni je za hlavní podmínku efektivity dalšího vzdělávání považováno propojení s politikou rozvoje personálu, konkrétní definicí cílů DVU a jeho návazností, flexibilitou a různorodostí.

Na efektivitě dalšího vzdělávání učitelů se podílí také **školní prostředí** a to zejména způsobem řízení ze strany vedení školy, na vnitřní spolupráci. A v neposlední řadě se také na efektivitě DVU podílí vhodné využívání **vzdělávacích metod**, jelikož účinnost vzdělávacích postupů interaktivně-reflektivního typu vyžaduje aktivizující vzdělávací metody ve vazbě na profesionální situace a zkušenost učitele (Lazarová a kol., 2006, s. 41).

Empirická část

5 Charakteristika výzkumu

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je získat informace o dalším vzdělávání učitelů v souvislosti s inovacemi ve vzdělávání a dále zjistit, co si učitelé pod pojmem inovace ve výuce představují, a jaký k nim zaujímají postoj.

Blíže je pozornost zaměřena na kurzy, které jsou pedagogům v souvislosti s inovacemi ve vzdělávání nabízeny. Jakou formou jsou kurzy pořádány a kterou učitelé osobně preferují, jaký je přínos těchto kurzů pro jejich praxi. Cílem práce je také zjistit, zda se učitelům na základě těchto kurzů daří něco ve své práci zlepšovat, také v kterých oblastech jejich práce se jim změny daří provádět a v kterých nikoli. Dále taky zda je jejich účast na vzdělávacích akcích povinná, či dobrovolná.

5.2 Stanovení hypotézy

Prováděný výzkum popisuje postoje učitelů středních odborných škol k inovacím ve vzdělávání, dále také situaci dalšího vzdělávání učitelů ve spojení s inovacemi ve vzdělávání. Cílem výzkumu je srovnání vztahu učitelů středních škol k inovacím ve vzdělávání z hlediska délky jejich praxe a dobrovolné účasti na seminářích v rámci DVU, proto je také možné stanovit hypotézy, jako předpověď vztahu mezi dvěma proměnnými.

H1

Postoje učitelů středních škol k inovacím ve vzdělávání jsou rozdílné z hlediska délky praxe

- mladší pedagogové s kratší délkou jejich praxe mají k inovacím vstřícnější postoj než jejich kolegové

H2

Semináře DVU mají pro pedagogy přínos, inspirují je ke změnám a vylepšování jejich vyučování, které se odvíjí právě z obsahové stránky daného semináře.

- pedagogové si v rámci DVU volí častěji semináře zaměřené na obsahovou stránku svého předmětu (aprobace) než semináře zaměřené na osobnostně sociální rozvoj

H3

Dobrovolná účast na seminářích v rámci DVU má větší přínos pro jejich pedagogickou praxi

- semináře DVU jsou přínosnější pro pedagogy, kteří je navštěvují z vlastní iniciativy, v tomto případě se jim i lépe daří začleňovat inovace do jejich vzdělávacího procesu

5.3 Použité metody

V práci bylo za výzkumnou metodu zvoleno dotazníkové šetření.

5.3.1 Dotazník

Dotazník je jednou z nejpoužívanějších metod pro pedagogické výzkumy. Jeho podstatou je zjištění dat a informací o respondentovi, jeho názorech a postojích, které dotazujícího zajímají. Jeho velkou předností je snadnost jeho vyhodnocení a dále to, že dotazníkem lze oslovit i velký počet respondentů (Pelikán, 1998, s. 104).

Před analýzou dotazníku použitého při výzkumu, je nutné se pozastavit u teorie dotazníkové metody.

Dotazník je pravděpodobně nejvhodnější prostředek pro shromažďování informací, názorů a postojů respondentů. „Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, je předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníku.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49).

Při návrhu dotazníku je důležité jeho samotné konstruování. Podle sledovaného cíle a typu dotazovaných osob musíme uzpůsobit strukturu dotazníku. Otázky by měly být formulované neutrálně a po jazykové stránce by měly být jasné a srozumitelné. Alternativy

odpovědi by měly být formulovány tak, aby žádná na první pohled neodpuzovala nebo aby se zjevně nepodoběla jako optimální varianta. Dále nesmí být přímo formulací otázky ovlivněna i její odpověď, nelze otázku klást jednoznačně v kladné, nebo naopak záporné formě.

Cílem dotazníkového šetření bylo získat informace o situaci dalšího vzdělávání učitelů ve spojení s pedagogickými inovacemi. Dále také, co si pedagogové pod pojmem inovace ve výuce konkrétně představují.

Výzkumný dotazník obsahuje celkem 21 položek, které jsou seřazeny do třech hlavních okruhů:

- základní informace o respondentovi,
- informace o seminářích, které jsou pořádány v rámci dalšího vzdělávání učitelů,
- informace, které se týkají inovací ve vzdělávání

Otázky jsou děleny podle otevřenosti. Jedenáct otázek je uzavřených, pedagogům byly nabídnuty hotové alternativní odpovědi. Respondenti měli označit vhodnou odpověď. Pět otázek je otevřených, respondenti měli volnost u odpovědí, nebyly určeny alternativní odpovědi. Pět otázek je polouzavřených, nejprve byla nabídnuta alternativní odpověď a poté bylo žádáno vysvětlení, objasnění v podobě otevřené otázky.

Kompletní verze dotazníku, v podobě v jaké byla rozšířena do škol, je součástí přílohy.

5.4 Realizace šetření

- **Předvýzkum**

Předvýzkum byl realizován na Střední odborné škole zemědělské a Vyšší odborné škole v Chrudimi. Dotazníky byly rozdány dvěma pedagogům, kteří dotazník pod dohledem hned vyplnili. Téma této bakalářské práce je zaujalo, ale z jejich reakcí vyplynulo, že ne všichni pedagogové by byli ochotni se toho to průzkumu účastnit. Vyplnění dotazníku

pedagogům trvalo cca 15 minut. Otázky podle nich byly srozumitelné, měli dostatečný prostor pro odpovědi.

- **Výzkum**

Výzkum probíhal v květnu a červnu 2010. Nejprve byli osloveni ředitelé středních odborných škol, dále byli požádáni o vyplnění dotazníku, ke kterým dostali potřebné informace. Většina ředitelů si dotazníky ihned prohlédla, pročetla a následně rozhodla, zda dotazníky přijmou, či nikoli. Ve všech případech dotazníky ochotně přijali. Na vyplnění dotazníku měli pedagogové dva týdny.

Celkem bylo rozdáno 150 dotazníků pedagogům na středních odborných školách v Pardubickém, Královéhradeckém a Libereckém kraji.

Vráceno bylo 84 vyplněných dotazníků od pedagogů středních odborných škol. Návratnost dotazníků tedy činí 56 %.

5.5 Statistické zpracování dat

Vybrané dotazníky byly nejprve podrobeny logické kontrole pro zachycení a vyřazení záměrně znehodnocených případů. Pro závěrečnou zprávu bylo zpracováno všech 84 dotazníků, které byly vybrány.

Interpretace výsledků je rozdělena do tří, vzájemně propojených částí:

- charakteristika respondentů, kteří byli zapojeni do výzkumu,
- analýza DVU na školách, přehled kurzů s inovativní tematikou a institucí, které kurzy nabízejí,
- analýza inovací ve vzdělávání v práci učitele.

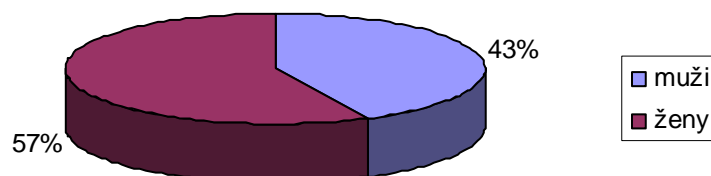
6 Interpretace výsledků

6.1 Charakteristika respondentů

Obecná charakteristika respondentů je v dotazníku zjišťována pomocí otázek 1 – 3 a je orientována na počet respondentů podle pohlaví, věku a délky jejich pedagogické praxe.

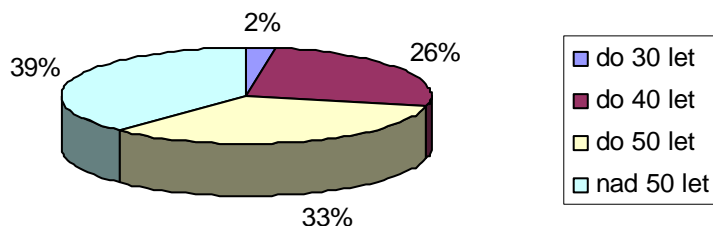
Výzkumu se zúčastnilo 84 respondentů, z toho 48 (57 %) žen a 36 (43 %) mužů.

Graf 1 Počet respondentů podle pohlaví

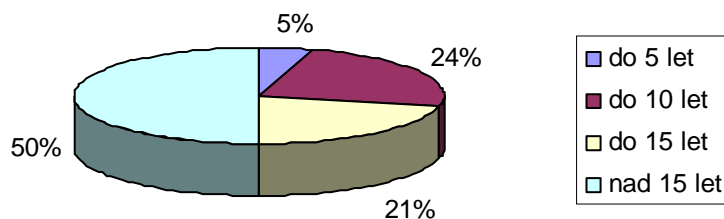


Následující otázky se týkaly věku učitelů a délky jejich pedagogické praxe. Níže uvedené grafy uvádějí, že nejčastějším respondentem je učitel ve věku 50 a více let. Čemuž také odpovídá délka jejich pedagogické praxe (nejvíce zastoupeno v kategorii 15 let a více). Tyto výsledky jen poukazují na stále diskutovanou skutečnost, že absolventi učitelských oborů do činné služby nastupují pouze v malém procentu.

Graf 3 Počet respondentů podle věku



Graf 2 Počet respondentů podle délky pedagogické praxe



Z výše uvedených dat vyplývá, že z hlediska pohlaví mají ženy 57% převahu, zastoupení mužů tedy je 43 %. Pro další interpretaci výsledků byly tyto dvě kategorie spojeny do jedné. Sloučení bylo provedeno z toho důvodu, že nebyl rozhodující postoj k tématu inovací na základě rozdělení pohlaví, ale naopak postoje učitelů jako celku bez rozdílu pohlaví. Co se týče věku a délky pedagogické praxe, největší zastoupení mají učitelé ve věku nad 50 let (39 %), kteří jsou v činné službě déle jak 15 let (50 %). Pouze 2 % učitelů jsou ve věku do 30 let a pouze 5% učitelů s pedagogickou praxí nižší než 5 let. Tedy pouze malá část dotazovaných respondentů v poslední době ukončila studium na vysoké škole pro výkon učitelské profese.

6.2 Analýza dalšího vzdělávání učitelů a přehled nabízených kurzů

Pomocí druhé části dotazníku (otázky 4-12) bylo zjišťováno, zda se ve školách pořádají semináře zaměřené na inovativní přístupy ke vzdělávání, jaká je jejich délka, četnost realizace, forma, dále pak kterou formu vzdělávacích aktivit pedagogové upřednostňují. Také byla věnována pozornost tomu, zda je účast na kurzech dobrovolná nebo povinná a kdy se učitelé vzdělávacích akcí účastní. Dále bylo zjišťováno, zda jsou na školách nabízeny ještě nějaké další kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogů, jaké je jejich zaměření. Pozornost byla především věnována tomu, zda jsou tyto kurzy pedagogům přínosné pro jejich pedagogickou praxi a v čem.

6.2.1 Semináře pořádané na školách s inovativní tematikou

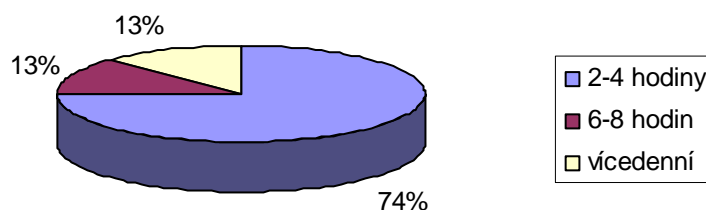
Zjištěné výsledky jsou velice překvapivé, protože pouze 64 % učitelů se účastní kurzů s inovativní náplní, 36 % respondentů uvedlo, že se kurzů s inovativní náplní neúčastní, jelikož nejsou na jejich školách nabízeny. Velmi zajímavé je sledovat, které kurzy učitelé označují jako inovativní.

Tabulka 2 Přehled kurzů zaměřených na inovace

| Název kurzu | Počet respondentů |
|----------------------------------|-------------------|
| Užití ICT ve vzdělávacím procesu | 26 |
| Týmová práce | 10 |
| Šikana | 10 |
| Interaktivní tabule | 8 |
| Školní vzdělávací program | 6 |
| Zážitková pedagogika | 4 |
| Zkvalitnění výuky | 2 |
| Negativní jevy při výuce | 2 |

Uvedená data znázorňují, jaké semináře jsou dle pedagogů pořádány na školách v rámci DVU s inovativní tematikou. Zaznamenaný počet odpovědí neodpovídá celkovému počtu respondentů. Jelikož 36 % učitelů se těchto kurzů neúčastní a dále zde také byla možnost vícenásobných odpovědí. V tomto případě nejsou hodnoty až tak důležité, jde především o uvedené kategorie, tedy samotné semináře. Užití ICT ve vzdělávacím procesu je seminář, který uvedlo nejvíce respondentů. Tyto kurzy jsou vhodné pro pedagogy, kteří si chtějí doplnit a zvýšit svoji digitální gramotnost a následně aplikovat výhody ICT technologií do výuky. Další v pořadí s největší četností se nachází kurzy, které se zabývají šikanou na školách a týmovou prací. Poté následují kurzy, které jsou orientovány na využívání interaktivní tabule⁸. Učitelé se dále také vzdělávají v oblasti tvorby a aplikace školního vzdělávacího programu, zážitkové pedagogice, apod.

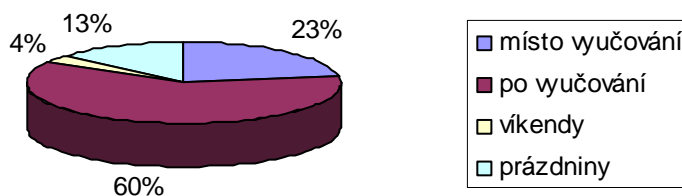
6.2.2 Délka trvání konaných seminářů, jejich termíny a četnost pořádání kurzů

Graf 4 Délka trvání konaných seminářů

⁸ **Interaktivní tabule** je velká interaktivní plocha, která je propojena s počítačem a datovým projektorem, který promítá obraz z počítače na povrch tabule. Interaktivní tabule je v podstatě druh dotykového displeje, jelikož se na její povrch může psát prstem, speciálními fixy nebo pracovat s dalšími nástroji.

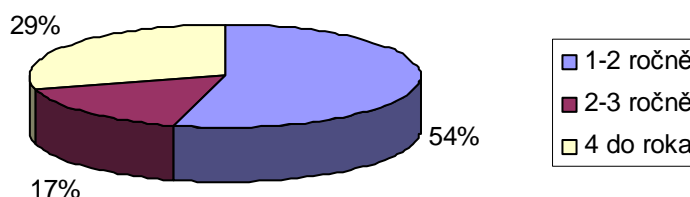
Délka konání seminářů v rámci DVU je různá. Nejčastěji pedagogové uváděli, že délka konaných kurzů je 2-4 hodiny, dále pak mají stejný podíl (13%) kurzy s délkou trvání 6-8 hodin a kurzy vícedenní.

Graf 5 Termíny vzdělávacích akcí



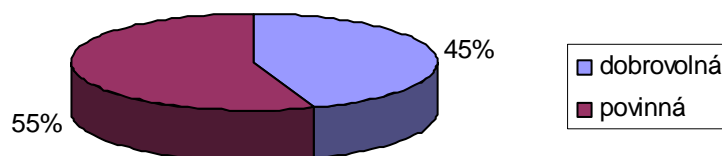
Dle získaných dat bylo zjištěno, že se učitelé nejčastěji účastní vzdělávacích akcí v pracovní den po vyučování (60 %) a v pracovní den místo vyučování (23 %), kdy tedy musí být za učitele zabezpečena náhrada. Konají se také vzdělávací akce o prázdninách, těch se účastní 13 % dotázaných učitelů a nejsou ani výjimkou vzdělávací akce probíhající o víkendu.

Graf 6 Četnost konaných seminářů



Nejčastější frekvence konání seminářů je v rozmezí jednoho až dvou seminářů za rok. 29 % respondentů uvedlo, že se vzdělávacích akcí účastní pravidelně a to 4krát za rok.

Graf 7 Účast na seminářích

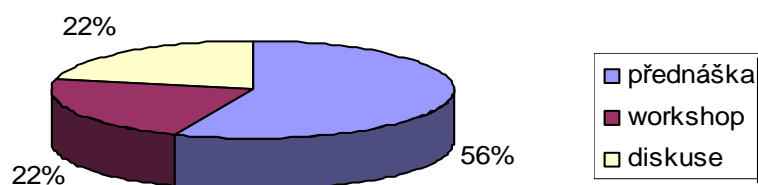


Více jak polovina učitelů uvedla, že je jejich účast na seminářích povinná, jelikož se stále musejí vzdělávat. 45 % respondentů uvedlo, že se seminářů účastní ze své vlastní iniciativy, školy jim umožňují další vzdělávání s přihlédnutím na jejich aprobaci a osobní potřeby.

6.2.3 Formy vzdělávacích kurzů

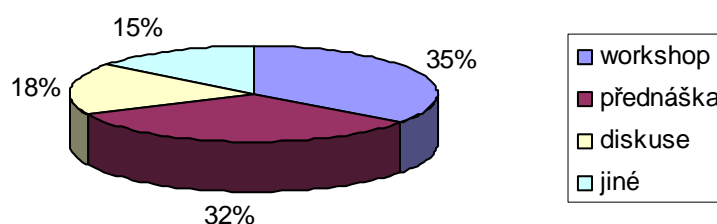
Tato část bakalářské práce přináší informace o formách vzdělávacích aktivit, v jejichž rámci se DVU uskutečňuje. Dále také informace o tom, které z forem učitelé upřednostňují.

Graf 8 Formy vzdělávacích aktivit



Učitelé se v nadpoloviční většině účastní kurzů, kde je jim téma přednášeno (56%). Další uváděné formy (workshop, diskuse) mají stejné 22% zastoupení.

Graf 9 Formy vzdělávacích aktivit, které učitelé upřednostňují



Velmi pozitivní je zjištění, že učitelé by raději preferovali kurzy, které jsou realizovány formou workshopu (35%), tedy dílen. Tato forma je pro práci učitele velice přínosná, pedagogové si hned mohou nové prvky vyzkoušet v praxi, např. spolupracují s ostatními kolegy. V těsném závěsu jsou kurzy, kde jim je téma přednášeno (32%), dále pak semináře pořádané ve formě diskuse (18%), kde si učitelé mohou ujasnit nějaké nesrovnalosti, vzájemně se dělit o nabyté zkušenosti. Mezi jiné formy vzdělávacích aktivit, které by si učitelé přáli, patří např. samostudium. Tuto formu uvedlo 10 dotázaných učitelů a to z toho důvodu, že je tento způsob vzdělávání nejméně zatěžuje a není časově náročný.

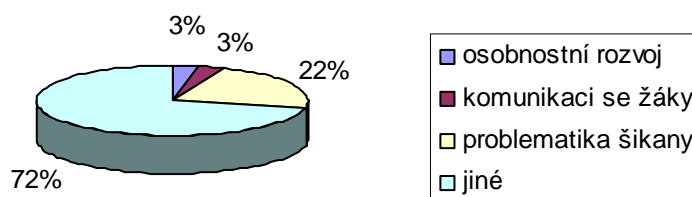
Pouze 11 % dotázaných uvedlo, že semináře jsou pro ně ztráta času a nejsou pro ně nijak přínosné nebo že se na nich stále dokola opakují stejné věci. Zbylých 89 % pedagogů si myslí, že semináře jsou přínosné pro jejich pedagogickou praxi. Uvedli, že přínosné semináře jsou takové, které jim přinášejí nové informace a přehled o dostupné literatuře,

pomáhají jim vytvářet si nadhled nad danou problematikou, tím doplňují jejich vzdělání a zvyšují pedagogickou odbornost.

6.2.4 Přehled dalších nabízených kurzů v rámci DVU

Na otázku, jaké další kurzy jsou na školách v rámci dalšího vzdělávání nabízeny, učitelé odpovídali nejednotně. Je zajímavé, že žádný z dotázaných neuvedl, že by se na jeho škole pořádaly kurzy zaměřené na problematiku třídního managementu.

Graf 9 Nabízené semináře v rámci DVU



Počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, jelikož učitelé měli možnost vícenásobných odpovědí. Drtivá většina dotázaných si nevybrala z témat nabízených v dotazníku. Respondenti tedy uváděli zaměření kurzů, které jim jsou na školách nabízeny. Jejich výčet je opravdu pestrý, proto je pro přehlednost uveden v následující tabulce.

Tabulka 3 Přehled nabízených kurzů

| Kurzy zaměřené na: | Počet respondentů |
|-----------------------------------|-------------------|
| Odbornost v oboru | 14 |
| Státní maturity | 8 |
| ICT | 8 |
| Žádné další kurzy nabízeny nejsou | 8 |
| Seznámení se s novými učebnicemi | 6 |
| Netradiční metody výuky | 6 |
| Cizí jazyky | 4 |
| Problémové chování | 2 |
| Prevence patologických jevů | 1 |

Z uvedeného přehledu vyplývá, že učitelé nejčastěji navštěvují kurzy, které jim pomohou prohloubit jejich oborové znalosti, dále pak kurzy zaměřené na téma státních maturit a ICT technologie.

6.3 Analýza inovací ve vzdělávání v práci učitele

V této části dotazníku (otázky 13 - 21) bylo zjišťováno, co si učitelé představují pod pojmem inovace ve vzdělávání, zda jsou příznivcem inovací ve vzdělávání, zda se snaží ve své práci něco měnit a zlepšovat, v jaké oblasti se jim daří změny prosazovat a kde se jim naopak nedaří inovativní přístupy uplatňovat. Dále je zajímavé, pozastavit se nad tím kdo, anebo co je k těmto změnám motivuje, zda navštěvují nějaké kurzy zaměřené na podporu změn ve vyučování nabízené mimo jejich školu a jaké instituce jim tyto kurzy nabízejí.

Tabulka 4 Inovace v očích učitelů

| | |
|--|----|
| Nové formy a metody | 42 |
| Použití moderních prostředků | 16 |
| Zpřístupnění vzdělávání pomocí ICT | 14 |
| Modernizace, vše nové | 8 |
| Zapojení žáků do výuky | 6 |
| Zlepšení odbornosti a dovedností | 4 |
| Sebevzdělávání se v oboru | 4 |
| Zefektivnění výuky | 4 |
| Schopnost reagovat na změny v přístupu k žákům | 2 |
| Školní vzdělávací program | 1 |

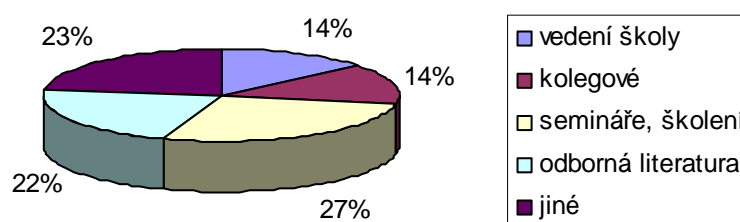
Nejčastěji si učitelé představují pod pojmem inovace ve vzdělávání nové formy a metody práce. Jako změnu ve výuce pomocí moderních metod a prostředků označuje 16 % dotázaných respondentů. Inovacemi ve vzdělávání označuje 14 % učitelů i jako používání moderní techniky a zpřístupnění výuky pomocí ICT. Dále jsou inovace chápány celkově jako vše nové, modernizace v přístupu k výuce. Zapojení žáků do výuky vnímá jako inovativní 6 % dotázaných učitelů. Další pohled na vnímání inovací ze strany učitelů je zlepšení odbornosti a dovedností (4 %), sebevzdělávání se v oboru (4 %) a celkové zefektivnění výuky (4 %). Jako inovativní změnu učitelé také vnímají ve schopnosti reagovat na změny v přístupu k žákům (2 %). Pouhá 1% menšina považuje za inovace ve vzdělávání školní vzdělávací program.

Uvedené výpovědi učitelů o inovačních pokrocích byly prezentovány v pozitivním směru. Vyskytlo se však i negativní pojetí inovací ve vzdělávání. Odpovědi učitelů byly následující: „navracení se k tomu, co dříve tak dobře fungovalo“, „souhrn všech moderních

metod výuky, které vedly ke snížení úrovně středního školství od roku 1990“. Tyto odpovědi byly ojedinělé a vyskytly se pouze v těchto dvou případech. Zajímavé ale je, že i v těchto dvou případech bylo v následující otázce vypovězeno, že učitelé jsou příznivci inovací ve vzdělávání, stejně tak jako naprostá většina dotázaných (100 %). Učitelé uvedli, že jsou příznivci inovačních procesů, protože je důležité v dnešní době být flexibilní a schopný reagovat na změny stále se měnící situace, chtějí zaujmout žáky a zkvalitnit výuku pomocí nových metod, protože ty staré již nefungují.

Všichni učitelé také uvedli, že se snaží ve své práci stále něco měnit nebo zlepšovat. Nejčastěji se snaží využívat nové technologie (interaktivní tabule, internet) a používat nové pomůcky a učebnice a zařazovat do svého výkladu aktuality z daného tématu. Snaží se také vylepšovat přístup k žákům a komunikaci s nimi.

Graf 10 Motivace učitelů ke změnám v jejich práci



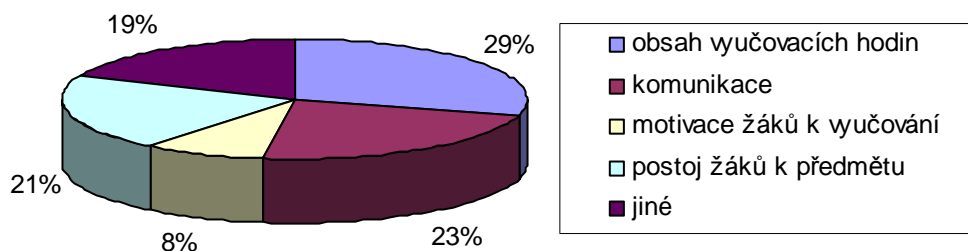
Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že pedagogy nejčastěji ke změnám v jejich vyučování motivují semináře školení, které mají možnost navštěvovat. Dále je také k těmto změnám motivují kolegové (14 %) a odborná literatura (14 %). Zbývajících 23 % dotázaných uvedlo jiné možnosti, mezi které patří především motivace z vlastního nitra (chtějí být lepší a přiučit se novým věcem) a ve stejně velkém podílu je motivují k těmto změnám sami žáci a upadající úroveň jejich vzdělávání.

Tyto výsledky jsou velice přínosné a zajímavé, opět je zde dokázána důležitost dalšího vzdělávání učitelů, kteří z něj čerpají nejvíce inspirací pro změny ve své pedagogické činnosti. Důležité také je, že se učitelé věnují samostudiu, tedy hledají inspiraci v odborné literatuře.

6.3.1 Úspěchy a neúspěchy při inovačních procesech učitelů

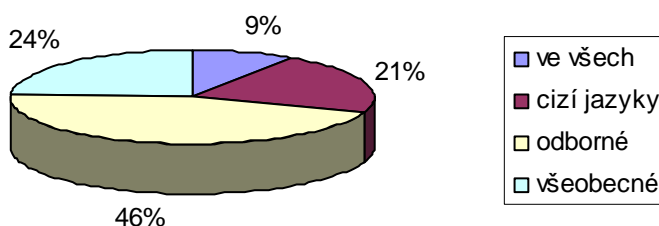
V této části je zahrnuta analýza obsahu a forem změn ve výuce se zaměřením na to, co se učitelům, dle jejich mínění, daří i nedaří v jejich práci zlepšovat. Pozornost je také věnována předmětům, ve kterých se učitelé domnívají, že se jim daří tyto změny úspěšně aplikovat.

Graf 11 Úspěšná aplikace změn učitelů v jejich práci



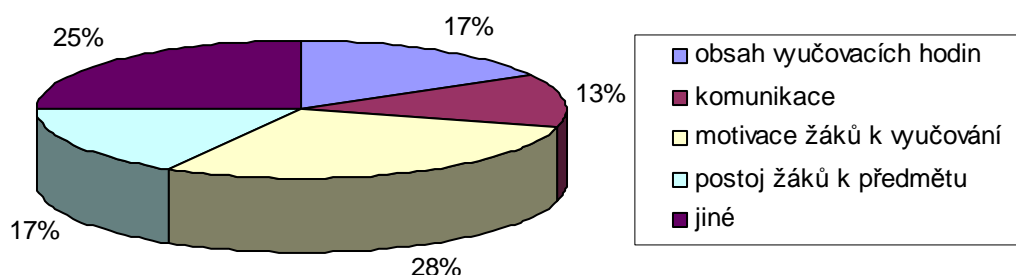
Nejčastěji si učitelé myslí, že se jim daří uplatňovat změny v obsahu vyučovacích hodin, dále pak při komunikaci s žáky (23 %) a překvapivě se i 21 % učitelů domnívá, že se jim daří měnit postoj žáků k předmětu, který právě přímo souvisí s úspěšnou změnou obsahu vyučovacích hodin, hodiny jsou poté pro žáky záživnější. Velmi malá část učitelů (8%) se považuje za úspěšnou při motivaci žáků k výuce, je ale nutné konstatovat, že motivace/demotivace žáků je často způsobena jinými příčinami (rodina, party) a učitelé je jen těžko mohou nějakým způsobem ovlivnit. 23 % dotázaných si nevybralo z dané nabídky a uvedlo, že se jim změny daří uplatňovat v jiných oblastech. Z tohoto podílu si 78 % učitelů myslí, že se jim úspěšně daří vylepšovat didaktické techniky, zbylá část se považuje za inovativní při uplatňování nových technologií a pomůcek.

Graf 12 Předměty, ve kterých se pedagogům daří nejlépe změny uplatňovat



Jelikož je práce zaměřena na učitele středních odborných škol, není nic zvláštního na tom, že se pedagogové domnívají, že se jim daří uplatňovat změny ve výuce odborných předmětů, které se vztahují k danému oboru, dále pak ve všeobecných předmětech a ve výuce cizích jazyků (21 %).

Graf 13 Neúspěšná aplikace změn učitelů v jejich práci



Za svůj největší neúspěch učitelé považují to, že nejsou schopni dostatečně žáky motivovat k vyučování, čtvrtina dotázaných uvedla, že se jim nedaří uplatňovat v jiné oblasti a zde shodně všichni uvádějí, že nejsou schopni ovlivnit výsledky svých žáků a také moderní technologie, což ale bohužel dle výpovědí souvisí pouze s technickým vybavením dané školy. Dotázaní učitelé si myslí, že mají nejmenší problémy při uplatňování změn v komunikaci s žáky.

6.3.2 Kurzy zaměřené na podporu změn ve vyučování nabízené mimo školu

Na otázku, zda učitelé navštěvují nějaké kurzy zaměřené na podporu změn inovací nabízené mimo jejich školu, 61 % respondentů uvedlo, že se žádných dalších vzdělávacích akcí neúčastní. Učitelé, kteří se dalších vzdělávacích akcí účastní, uvedli následující výčet kurzů:

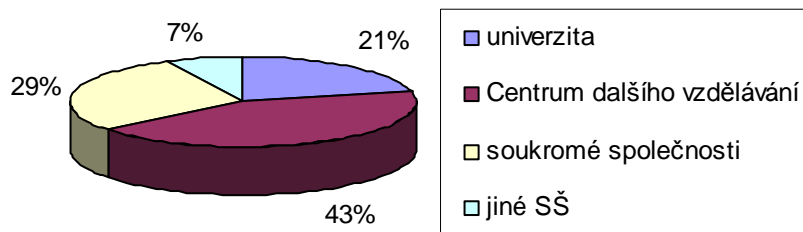
Tabulka 5 Vzdělávací akce nabízené mimo školu

| | |
|--|---|
| Jazykové kurzy | 4 |
| Aplikace výpočetní techniky v předmětu | 3 |
| Člověk v tísní | 2 |
| Respektovat a být respektován | 2 |
| Ekologická výchova | 1 |
| Zdravotní výchova | 1 |

Zbývající počet dotázaných sice uvedlo, že se dalších vzdělávacích akcí účastní, ale bohužel neuvedli, jaké kurzy to jsou.

Další vzdělávání učitelů mimo jejich školu je nejčastěji uskutečňováno pomocí centra dalšího vzdělávání (43 %), možnost vzdělávat se také učitelům nabízí soukromé společnosti (29 %), dále univerzity a malý podíl na dalším vzdělávání učitelů nesou i jiné střední školy (7 %).

Graf 14 Instituce nabízející DVU



7 Vyhodnocení stanovených hypotéz

Následující část se zabývá výsledky výzkumu ve vztahu k stanoveným hypotézám, které byly zaměřeny na interpretaci dat z hlediska délky pedagogické praxe, obsahové stránky konaných seminářů a dobrovolné účasti učitelů na vzdělávacích seminářích.

H1

Postoje učitelů středních škol k inovacím ve vzdělávání jsou rozdílné z hlediska délky praxe

- mladší pedagogové s kratší délkou jejich praxe mají k inovacím vstřícnější postoj než jejich kolegové.

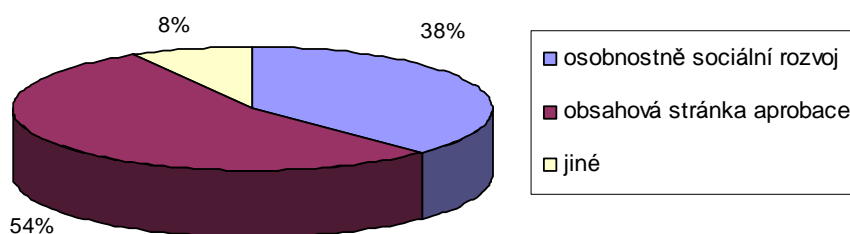
Jelikož všichni dotázaní pedagogové uvedli, že jsou příznivci inovací ve vzdělávání (včetně pedagogů s delší pedagogickou praxí), musí být tato hypotéza zamítnuta. Délka pedagogické praxe nemá tedy vliv na postoj učitelů k inovacím. Tento výsledek je velice pozitivní, protože poukazuje na to, že učitelé, bez ohledu na délku jejich pedagogické praxe, mají snahu měnit a zlepšovat svoji práci.

H2

Semináře DVU mají pro pedagogy přínos, inspirují je ke změnám a vylepšování jejich vyučování, které se odvíjí právě z obsahové stránky daného semináře.

- pedagogové si v rámci DVU volí častěji semináře zaměřené na obsahovou stránku svého předmětu (aprobace) než semináře zaměřené na osobnostně sociální rozvoj.

Graf 15 Zaměření seminářů



Procentuální vyjádření znázorněné v grafu ukazuje, jaké semináře si pedagogové nejčastěji volí. Je zřejmé, že si učitelé nejčastěji (v 54 %) volí semináře zaměřené na obsahovou stránku jejich aprobace a pouhých 38 % učitelů navštěvuje kurzy zaměřené na osobnostně sociální rozvoj, 8% menšina si pak vybírá kurzy s jinou tematikou. Jelikož je zde patrný

rozdíl mezi návštěvností kurzů se za měřením na obsahovou stránku předmětu a osobnostně sociální rozvoj, může být hypotéza H2 potvrzena.

H3

Dobrovolná účast na seminářích v rámci DVU má větší přínos pro jejich pedagogickou praxi

- semináře DVU jsou přínosnější pro pedagogy, kteří je navštěvují z vlastní iniciativy, v tomto případě se jim i lépe daří začleňovat inovace do jejich vzdělávacího procesu

Tabulka 6 Úspěšnost/neúspěšnost pedagogů při začleňování inovací do jejich výuky

| | Úspěšné začlenění inovací | Neúspěšné začlenění inovací |
|------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Dobrovolná účast | 74 % | 26 % |
| Povinná účast | 35 % | 65 % |

Z uvedených údajů v procentech vyplývá, jaký je rozdíl mezi úspěšností začleňování inovací do vzdělávacího procesu z hlediska dobrovolné, či povinné účasti na vzdělávacích seminářích. Výsledky ukazují, že se pedagogové, kteří na semináře docházejí z vlastní vůle, domnívají, že mají 74% úspěšnost při začleňování inovativních prvků do jejich výuky, vzdělávací semináře jsou tedy přínosné pro jejich pedagogickou praxi. Učitelé, pro které je působnost na vzdělávacích seminářích povinná, se považují za úspěšné při začleňování inovativních prvků do výuky pouze v 35 %. Hypotéza H3 je tedy potvrzena.

Závěr

Cílem bakalářské práce s názvem *Podpora inovací ve výuce střední odborné školy pomocí dalšího vzdělávání* bylo zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé středních odborných škol k probíhajícím inovačním změnám v českém školství a zda navštěvují nějaké vzdělávací akce s inovativní tematikou.

Inovace znamenají dlouhodobý proces, který nikdy nekončí, jelikož prochází neustálou fází obnovy. Důraz je kladen na to, aby se tento proces nestal rutinou a tím pádem neztratil svou podstatu. V procesu inovace je důležité zachytit správný čas pro její realizaci, tedy aby byly vhodné vnější podmínky pro představení a pozdější uplatnění inovační snahy. Bohužel ale ani vhodné vnější podmínky nezaručují, že inovace bude úspěšná. Další důležitou složkou je cílová skupina, pro kterou je inovace určena, jelikož podle této změny bude dále pracovat. Je tedy velice důležité, aby inovace byla představena a vysvětlena co nejsrozumitelněji s ohledem na její využití v praxi.

Inovace jsou vázány na pokrok v různých oblastech lidské činnosti. Oblast vzdělávání musí tedy pružně reagovat na všechny pokroky a objevy, které s sebou nová doba přináší. Tuto skutečnost si uvědomují i sami učitelé a v této souvislosti také podporují inovace ve vzdělávání. Nejvhodnějším prostředkem pro vyrovnání se s těmito změnami jsou právě semináře, které jsou pořádané v rámci dalšího vzdělávání. Vzdělávací semináře podporují nejen odborný rozvoj učitelské profese, ale také rozvoj osobnostní.

I přesto, že učitelé navštěvují vzdělávací akce a aktivně se jich účastní, neznamená to ještě, že lze učitele považovat za inovujícího, reflektivního a schopného. Aby byli učitelé schopni zavádět inovace do výuky, potřebují k tomu i podporu svého okolí, kolegů, vedení školy, rodičů i žáků. Pokud změny z vnějšího okolí chybí, daří se učitelům změny do výuky zařadit jen obtížně nebo vůbec ne.

V empirické části práce byla zaměřena pozornost na postoje učitelů středních odborných škol k inovativnímu pojetí výuky a návštěvnosti vzdělávacích seminářů, které jsou v rámci dalšího vzdělávání učitelům nabízeny. Výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že inovační změny ve výuce podporují všichni dotázaní.

Z této bakalářské práce tedy vyplývá, že všichni dotázaní učitelé středních odborných škol jsou příznivci inovativního pojetí výuky a snaží se využívat ve své práci nové formy a metody. A to bez ohledu na jejich věk, či délku pedagogické praxe. Je velmi milé zjištění, že i starší učitelé s dlouhou pedagogickou praxí se snaží stále něco zlepšovat, jelikož chtějí jít s dobou, která s sebou přináší nové metody, pomůcky a didaktické postupy.

Novým metodám se mohou učitelé naučit např. na vzdělávacích kurzech, které jsou realizovány v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Kurzy a semináře jsou pro pedagogy nejčastěji pořádány ve formě přednášek, což pro ně není vyhovující. Učitelé by raději upřednostňovali, kdyby se kurzy konaly ve formě workshopu, jelikož zde mají možnost vyzkoušet si nové poznatky a prokonzultovat své postřehy s kolegy, a to je pro jejich praxi velice přínosné.

Mimo jiné je také velice důležité, aby se učitelé účastnili vzdělávacích seminářů z vlastní vůle, neboť se jim poté, jak se sami domnívají, daří lépe získané poznatky uplatňovat a zavádět do výuky. Je logické, že učitel, který má chuť a chce se něčemu novému přiučit je úspěšnější při používání nových výukových metod, nežli učitel, který se kurzů účastní jen proto, že musí a nemá zájem o nové informace a zkušenosti.

V největší míře pedagogové navštěvují vzdělávací semináře, které jsou zaměřené na obsahovou stránku jejich aprobace (předmětu), nežli na osobnostně sociální rozvoj. Možná i právě proto se učitelé domnívají, že se jim nejlépe daří uplatňovat inovativní změny v obsahu vyučovacích hodin, které by se tak měly stát pro žáky záživnějšími.

Při zpracování této práce jsem získala mnoho informací a poznatků o inovacích a jejich uplatňování ve výuce v kontextu s dalším vzděláváním učitelů a zároveň se mi naskytl otevřenější pohled na tuto problematiku.

Použitá literatura

HOLEČEK, V.; MIŇHOVÁ, J.; PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2007, ISBN 978-80-7380-065-9.

KOHNNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, ISBN 80-7290-148-6.

LAZAKOVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-114-6.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, ISBN 80-200-0950-7.

PETRUSEK, M. (ed.) *Velký sociologický slovník 1*. Praha: Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-164-1.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003, ISBN 80-86642-17-18.

RŮŽIČKA, J. *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE, ISBN 80-7079-626-X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování: Inovace v soudobé teorii i praxi*. Brno: Paido, 1995, ISBN 80-85931-11-7.

ŠTIKAR, J. a kol. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-091-2.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. *Řízení inovací. Zavádění technologických, tržních a organizačních změn*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1466-7.

Použité internetové zdroje

CIP EQUAL, *Příručka pro rozvojová partnerství – Inovace 2006* [online]
[cit. 2010-01-21]. Dostupné z <<http://www.equalcr.cz/files/clanky/7/INOVACE.pdf>>

Dokážu to? [online] [cit. 2010-05-31]. Dostupné z <<http://www.dokazuto.cz/>>

Národní institut pro další vzdělávání [online] [cit. 2010-06-01].

Dostupné z <<http://nidv.cz>>

Národní inovační strategie 2004 [online] [cit. 2010-01-20].

Dostupné z <<http://www.mpo.cz/dokument11662.html>>.

Step by Step ČR [online] [cit. 2010-05-31]. Dostupné z <<http://www.sbscr.cz>>

Vyhláška č. 412/2006 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online] [cit. 2010-04-05].

Dostupné z <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlaska317_2005.pdf>.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009 [online] [cit. 2010-05-31].

Dostupné z <<http://www.csicr.cz/cz/85106-vyrocní-zprava-csi-za-skolní-rok-20082009>>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů [online]
[cit. 2010-02-05]. Dostupné z

<<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>>

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník

Příloha 1

Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou 3. ročníku Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL. Zpracovávám bakalářskou práci na téma *Podpora inovací ve výuce střední školy pomocí dalšího vzdělávání pedagogů*. Tímto Vás prosím o pomoc vyplněním přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity pro potřeby výzkumu a jeho publikace.

Bc. Iveta Vrabcová

1. Jste:

a) žena

b) muž

2. Váš věk:

a) do 30 let

b) 31 – 40 let

c) 41 – 50 let

d) 50 let a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe:

a) do 5 let

b) 6 - 10 let

c) 11 – 20 let

d) 21 let a více

4. Pořádají se na Vaší škole semináře, které jsou zaměřeny na inovativní přístupy ke vzdělávání?

a) ne

b) ano – Jaké (jejich zaměření)?

5. Jaká je délka trvání těchto seminářů?

6. V jaké formě jsou semináře organizovány?

- a) přednášky
- b) workshopy
- c) diskuze
- d)

jiné _____

7. Jakou formu byste Vy osobně preferovali?

8. Jsou pro Vás tyto semináře přínosné

- a) ano – V čem?

- b) ne – Proč?

9. Je Vaše účast v seminářích povinná?

- a) dobrovolná
- b) povinná

10. Kolikrát do roka se semináře konají?

11. Kdy se účastníte vzdělávacích akcí?

- a) místo vyučování
- b) po vyučování
- c) víkend
- d) prázdniny

12. Jaké další semináře jsou na Vaší škole v rámci dalšího vzdělávání nabízeny? Zaměřené na:

- a) osobnostní rozvoj žáků
- b) komunikaci se žáky
- c) třídní management
- d) problematiku šikany
- e) jiné _____

13. Uved'te, co si představujete pod pojmem „inovace ve vzdělávání“?

14. Jste příznivcem inovací ve vzdělávání?

a) ano – Proč?

b) ne – Proč?

15. Snažíte se ve své práci něco měnit nebo zlepšovat?

a) ne

b) ano – Co?

16. Kdo/Co Vás motivuje k těmto změnám ve Vaší práci?

a) vedení školy

b) kolegové

c) semináře, školení

d) odborná literatura

e) jiné

17. Co se Vám daří ve vaší práci měnit nebo zlepšovat?

a) obsah vyučovacích hodin

b) komunikaci se žáky

c) motivaci žáků k vyučování

d) postoj žáků k předmětu

e) jiné

18. Co se Vám naopak nedaří ve vaší práci měnit nebo zlepšovat?

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| a) obsah vyučovacích hodin | b) komunikaci se žáky |
| c) motivaci žáků k vyučování | d) postoj žáků k předmětu |
| e) jiné _____ | |

19. Ve kterém z Vašich předmětů se Vám tyto změny daří nejlépe uplatňovat?

20. Navštěvujete nějaké kurzy zaměřené na podporu změn ve vyučování nabízené mimo Vaši školu?

- | | |
|-------|-----------------------------------|
| a) ne | b) ano – Jaké je jejich zaměření? |
|-------|-----------------------------------|

21. Jaké instituce Vám DVU nabízejí?

- | | |
|------------------------|-------------------------------|
| a) univerzita | b) Centrum dalšího vzdělávání |
| c) soukromé společnost | d) jiné _____ |

Velice Vám děkuji za spolupráci a přeji mnoho úspěchů.